

CARMELA BARDINI

**A EDUCAÇÃO FÍSICA COMO POSSIBILIDADE EM PROJETOS SOCIAIS:
ADOLESCENTES CONSTRUTORES DE SEUS SABERES**

Monografia apresentada como requisito parcial para conclusão do curso de Licenciatura em Educação Física, Setor de Ciências Biológicas, Universidade Federal do Paraná. Orientadora: Rosecler Vendruscolo, Mestre.

**CURITIBA
2004**

DEDICO

A Lila, Roselma, Manoel e Cida, pela incansável e diária batalha educativa, amor e entrega com que se dedicam às crianças e jovens do Lar.

Aos queridos alunos e alunas, por todos os momentos em que juntos, compartilhamos nossos sentimentos, dúvidas e anseios.

A minha família cujo sem seu apoio nunca teria experimentado o gosto próprio da vontade de fazer as coisas serem melhores e diferentes.

Aos meus amigos, colegas e professores (as), companheiros (as) fiéis desta caminhada que venho trilhando.

AGRADECIMENTOS

A escola ensina que devemos agradecer ao apoio de quem nos auxilia, pois isto é uma questão de educação, não é mesmo? Talvez valesse lembrar que este agradecimento deve ser questão de sentimento, que parte da necessidade de expressarmos nosso reconhecimento aqueles e aquelas que de alguma forma marcaram nossas vidas. Isto é a humanização em processo.

É por isso que afirmo, não podemos acertar por meios errados. Essa é a educação por que tenho prezado todos estes anos, onde minhas atitudes para com os outros transpassam o falso bem tratar e dão lugar ao verdadeiro encontro. E neste, valem todas as regras que forem entendidas necessárias para a convivência harmoniosa e feliz entre todos (as). O mérito estará sempre na intenção e não na casualidade das ações. De nada valeria agradecer simplesmente porque esta página foi pré-destinada para isso.

Ficam aqui os meus sinceros abraços e beijos à minha família, á minha amiga e orientadora Rosecler, às minhas companheiras e companheiros de luta, Sem Fronteiras e Resistentes, que tanto amo.

Não poderia deixar de registrar o meu agradecimento especial aos meus queridos alunos, alunas e seus responsáveis, pelo amor e carinho a que sempre nos permitimos. Quase por ironia do destino, encontrava-me como professora de adolescentes quase tão adolescentes quanto eu mesma me sentia. Foi uma experiência e tanto. Saibam, são motivo de muito orgulho e admiração. Deixo aqui registrada minha vontade de continuar este lindo trabalho que começamos.

Claro que não esqueci das minhas maiores companheiras desta luta cotidiana por um mundo mais justo e humano. À minha querida mana, Bruna, e minha grande amiga, Renata, que tanto contribuíram na construção de uma educação para o pensar, na qual sua transposição à prática concreta tem se tornado meu maior desafio. E à Cris que, acompanhando-me na batalha de indagação dos moldes da Empresa, não dando lugar à opressão, também tomou a importante decisão de largar seu estágio, e arriscar-se em busca de novos empregos e vivências acadêmicas.

Deixo esta página com lágrimas nos olhos. Podem parecer de fraqueza, sentimentalidades desnecessárias aos olhos de muitos (as), mas que representam a fortaleza que tenho firmado dentro de mim. E não há nada mais verdadeiro que isso.

Muito Obrigada, meus amores!

SUMÁRIO

| | |
|--|----|
| RESUMO | v |
| 1.0 INTRODUÇÃO | 06 |
| 1.1 Problematizando..... | 06 |
| 1.2 Objetivos..... | 08 |
| 2.0 REVISÃO DA LITERATURA | 09 |
| 2.1 Educação, Cultura e Saberes..... | 09 |
| 2.2 Ação Educacional..... | 11 |
| 2.3 Direitos da Criança e do Adolescente x Educação..... | 15 |
| 3.0 METODOLOGIA | 19 |
| 4.0 RESULTADOS E DISCUSSÃO | 22 |
| 4.1 Condutas Discentes e Docentes..... | 22 |
| 4.2 Temáticas e Saberes Afins..... | 30 |
| 4.3 Avaliações Finais..... | 39 |
| 5.0 CONSIDERAÇÕES FINAIS | 43 |
| REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS | 45 |
| ANEXOS | 47 |

RESUMO

Esta pesquisa surgiu da necessidade de refletir sobre as práticas realizadas no Projeto Educativo do setor de Responsabilidade Social de uma Empresa que intervém com aulas de Educação Física, semanalmente, em instituições que atendem crianças e adolescentes em situação de risco social. A proposta pedagógica tinha como objetivos prioritários a dimensão motora, a prática de esportes e o acompanhamento do desenvolvimento das valências físicas através de testes. Na condição de estagiária, a preocupação, dentro do processo de ensino-aprendizagem, estava muito distante daquelas impostas pela empresa. Era preciso transmitir valores, questionar a cultura e refletir nossas ações. Afinal, se a Educação Física abrange tantos outros aspectos primordiais na formação humana, porque nos limitaríamos aos físicos? A partir da análise reflexiva das aulas de Educação Física, fundamentadas pela pesquisa participante, junto a adolescentes moradores de uma casa de apoio localizada em Colombo – PR, busca-se resgatar a trajetória das intervenções dentro do processo de construção de saberes, durante o período de estágio (4 meses) e durante o período voluntário (5 meses). Para tanto, é possível resgatar a seguinte problemática: Quais são os saberes necessários para a formação deste grupo específico? Como pode se dar a construção (o processo de construção) de saberes junto ao grupo? Este estudo, parte então, das relações entre a prática de atividades correspondentes à cultura corporal e o ensino do que estas se propõem e podem vir a propor na formação dos alunos (as) cidadãos. Para que, deste modo, garanta a aquisição de saberes que contribuam para a emancipação dos seres e a elevação do que é humano. Cabe agora reforçar dois pontos fundamentais desta pesquisa: primeiro, pensar as atividades que de alguma forma colocam os alunos e alunas a pensar sobre as relações, e segundo, a partir dessas relações vivenciadas na prática, ampliar suas análises sob os rumos da sociedade da qual fazemos parte. Conclui-se, neste momento, que a mais importante das missões de um Educador (a), está justamente em instigar os alunos e alunas sobre nosso papel na mudança de ordens “necrófilas” e injustas do sistema político, econômico e social em que vivemos.

1.0 INTRODUÇÃO

1.1. PROBLEMATIZAÇÃO

Intervir como professora de Educação Física junto a crianças carentes é uma experiência muito atraente e ao mesmo tempo desafiante. Tendo participado, por dois anos, do Projeto de Extensão Universitária intitulado “Jogos Cooperativos para meninos e meninas em situação de risco” e do Projeto de Pesquisa enfocando a problemática “Identidade e (in)diferença: ciladas da inclusão e exclusão” é relevante afirmar que, a partir das intervenções, das leituras, dos acontecimentos e, principalmente, das crianças, foi possível compreender um pouco melhor a complexidade do mundo em que vivemos. “As crianças inquietam a segurança de nossos saberes, questionam nossas práticas e nos fazem pensar as lacunas existentes entre nossos saberes” (COSTA e SILVA, 2002).

Ao participar de um estágio dentro do setor de Responsabilidade Social de uma empresa com uma proposta aplicada à Educação Física considerada educativa, e trabalhar com objetivos que visavam prioritariamente a dimensão motora, surgiram alguns questionamentos e problemáticas às quais serão retratadas a seguir.

Ao iniciarem as aulas, junto às crianças, a supervisora orientou os estagiários para a aplicação de testes de capacidades motoras. Na visão de parte do grupo, aquele tipo de avaliação daria subsídios para a conscientização dos pais de alunos (as) do valor e importância da Educação Física naqueles espaços (Projetos Piá da Prefeitura e Casas Lares). Na seqüência, foram entregues fichas de avaliação quantitativa referentes aos conhecimentos bimestrais aprendidos (capacidades motoras e esportes da Olimpíada) para serem respondidas por alguns alunos e alunas de cada turma, e sistematizadas em porcentagem no relatório final do bimestre.

Baseando-se numa classificação de tendências de avaliação estabelecidas em pesquisa de SOUZA (1993), o processo citado acima inclui-se dentro da tendência de avaliação clássica (quantitativa). Esta diferencia-se das outras em seus propósitos,

objetivos e procedimentos. Sua tendência de Educação é reprodutivista, técnico-tradicional; tem o propósito de medir a quantidade e a exatidão de informações que se consegue reproduzir; seus objetivos dão ênfase nos conteúdos motores (valências motoras, estruturas psicomotoras de base e habilidades desportivas) e seus procedimentos de avaliação baseiam-se na reprodução da informação ou habilidade.

Não sendo possível questionar o modelo de avaliação indicado pela supervisora do estágio sem oferecer uma outra proposta mais fundamentada, surgiram algumas indagações centradas na mudança do processo de avaliação das aulas. Então, quase ao acaso, de acordo com as necessidades impostas pela prática, foram realizadas novas formas de condução do processo avaliativo. Neste momento, a preocupação, dentro do processo de ensino-aprendizagem, estava muito distante daquelas impostas pela empresa. Era preciso transmitir valores, questionar a cultura e refletir nossas ações.

A partir desta nova experiência foi possível refletir sobre a efetiva formação de cidadãos para o mundo. Com isto, percebeu-se a necessidade de responder outras questões que antecedem a avaliação, dentre elas, o que avaliar nos alunos e quais objetivos pretende-se atingir. Afinal, se a Educação Física abrange tantos outros aspectos primordiais na formação humana, porque nos limitaríamos aos físicos? Que pessoas se deseja formar?

Desde seus primórdios a área da Educação Física Escolar tem servido aos interesses hegemônicos da classe dominante, uma vez que, por meio de sua prática, tem desenvolvido valores como, "hábitos higiênicos" (na concepção Higienista), "aperfeiçoamento da raça" (na concepção Militarista), até a disputa exacerbada, o individualismo, a obediência, a hierarquia e a disciplina, pregados pela concepção competitivista, não se atendo ao questionamento radical do modo pelo qual está organizada nossa sociedade. (GUIRALDELLI, 1989) "Atualmente coexistem na área da Educação Física várias concepções, todas elas tendo em comum a tentativa de romper com o modelo mecanicista" (DARIDO, 2003, p. 4).

Em função disso, e lembrando que a escola não é o único espaço da veiculação do conhecimento, pois outros espaços também podem propiciar a interação de práticas

pedagógicas que contribuam para a formação dos sujeitos enquanto pessoas críticas e conscientes de suas ações e possibilidades de atuação no contexto social, surge a necessidade de situar e adequar a proposta pedagógica das aulas de Educação Física, anteriormente vinculadas ao programa da Empresa e posteriormente em caráter de voluntariado, realizadas junto a um grupo de adolescentes de uma casa lar.

Então, volta-se o olhar para as intervenções, aulas de Educação Física com intuito educativo e sem caráter assistencialista, junto a um grupo de adolescentes com residência temporária em uma Casa Lar situada na Cidade de Colombo - PR. Para então questionar: Quais são os saberes necessários para a formação deste grupo específico? Como pode se dar à construção (o processo de construção) de saberes junto ao grupo?

Pretende-se, a partir da prática concreta e real, estudar criticamente, refletir e desvelar as relações entre os fatos problematizados. Para que, com referências teóricas mais elaboradas e agir competente, seja possível voltar à prática e transformá-la. (GRACIANI, 1999).

1.2. OBJETIVOS:

- Identificar os saberes, na área da Educação Física, necessários para a formação dos adolescentes do Lar Hermínia Scheleder.
- Transformar o conhecimento adquirido durante a pesquisa, em princípios e diretrizes, capazes de contribuir na formulação dos conteúdos e objetivos das intervenções.
- Análise crítica e reflexiva sobre a construção efetiva de saberes junto ao grupo.

1.0 INTRODUÇÃO

1.1 Problema

Os cursos de licenciatura em Educação Física, em geral, objetivam em seu currículo a formação profissional relacionada à área escolar, lazer, saúde e ao esporte de alto rendimento, valorizando a fase infantil, adolescência e adulta e desprestigiando a velhice, não garantindo aos graduandos informações e vivências voltadas a este segmento da sociedade.

A oportunidade de participar de um projeto de extensão universitária do Curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal do Paraná, que se intitula “Sem Fronteiras: atividades corporais para pessoas em idade madura e idosos” proporcionou além das intervenções práticas com o grupo de idosos, um maior conhecimento teórico a partir da realização de pesquisas. Através de leituras surgiu o desejo de refletir sobre a questão dos idosos institucionalizados, visto sua situação de abandono e isolamento do convívio social.

Tendo como instrumento de trabalho o corpo e o movimento, deve-se ter uma visão mais ampla sobre o corpo, de forma a compreendê-lo em sua totalidade e sua integração com o mundo, livrando-se de amarras reducionistas que nos prendem a conceitos fragmentados, separando corpo e alma, mente e físico, biológico e psicológico, fisiológico e cultural. De acordo com GUEDES (1995, p.85), precisamos fugir da lógica formal que dificulta nossa apreensão do fenômeno corporeidade dentro de sua complexidade. E acrescenta:

Nossa prática parece perdida numa encruzilhada de conceitos que vão desde os modismos até o próprio meio acadêmico. O saber que tanto procuramos em relação à abrangência do nosso trabalho, no envolvimento com os corpos que encontram os nossos entre uma prática e outra, não está nos discursos que os dissimularam entre a eficácia e o rendimento, nem entre a beleza imposta pela mídia, nem nos conceitos de saúde veiculados pelos interesses escusos que enfocam imagens de corpos fortes, saudáveis e dóceis. Estas imagens corporais fragmentadas foram nos influenciando nas tentativas de corresponder às verdades estabelecidas historicamente, as quais objetivavam a unificação dos seres, massificando os movimentos, desumanizando os corpos. E assim, cada vez mais cálculos foram feitos, medidas

foram tomadas e o esquecimento do humano ficou camuflado pelas tabelas, performances e descrições estatísticas. (GUEDES, 1995, 86)

De acordo com o exposto, percebendo a consciência do corpo, e sua possibilidade de contribuição para a percepção da situação do homem no mundo, podemos encontrar seu lugar no processo educativo em nossas práticas corporais norteadas pela relação corpo-mundo-consciência¹ estabelecido através da construção do conhecimento a partir do horizonte existencial de cada um, voltando-se ao (re)descobrimto dos corpos, dando estímulos em direção a compreensão de suas efetivas possibilidades como construtor de si mesmo e da sociedade.

MOREIRA (1995, p.64) afirma: "O acesso a uma concepção global do homem só se dará por meio do corpo, pois este possui uma expressão que dialoga e faz comunicar-se com outros corpos...o corpo não pode ser encarado como simples habitação do espírito, pois sem ele o espírito não se concebe". E acrescenta "Advogar uma educação corporal é lutar pelo princípio de uma aprendizagem humana e humanizante, em que, em sua complexidade estrutural, o homem pode ser fisiológico, biológico, psicológico e antropológico". Desta forma, percebendo o corpo do indivíduo não somente como um simples corpo, mas um corpo humano que só é compreensível através de sua integração na estrutura social.

ASSMANN (1995, p.52) reforça a importância da corporeidade na ação pedagógica:

O assunto Corporeidade é tão agudamente relevante para a Educação em geral, para a vida humana e para um futuro humano neste planeta ameaçado, que urge alargar nossa visão para incluir necessidades ainda não suficientemente despertadas, mas que seguramente se manifestarão mais e mais ao ritmo da deterioração da Qualidade de Vida. Porque Qualidade de vida, mesmo no seu sentido mais espiritual, sempre significa Qualidade da Corporeidade vivenciada. (ASSMANN, 1995, p.52)

Voltando o olhar aos idosos institucionalizados, percebe-se corpos deixados de lado, como se o corpo não servisse mais, como se o corpo não fosse o próprio idoso.

¹ A relação consciência-mundo é estudada por Merleau-Ponty, mediante rigorosa descrição fenomenológica, partindo da concepção da corporeidade. Ele resgata o homem total em seus três enfoques perceptivos, o físico, o vital e o espírito, contribuindo assim para ultrapassar a dicotomia corpo/espírito.(GRANATO)

Deve haver um resgate do corpo, onde o corpo tenha ações preservadas nas suas próprias ações, preservando seus sentimentos, desejos, prazeres, criatividade; sem as amarras do “enquadramento” asilar. Para assim, estes corpos reconquistarem suas essências, que a cada instante, estão se perdendo. É preciso pensar o corpo como "o visível que se vê, um tocado que se toca, um sentido que se sente" conforme as palavras de Merleau-Ponty. Enfim, estes corpos precisam ser vistos, tocados, percebidos e ouvidos para garantir-lhes um lugar onde o sujeito e sua essência sejam prioridades.

Para que esta atuação seja de fato significativa e consistente, é necessário analisar a realidade asilar, suas normas e rotinas; os idosos envolvidos, as relações que estabelecem com a instituição, com o próprio corpo e com o mundo. E ainda, de forma crítica e consciente perceber as necessidades dos idosos, sendo de fundamental importância à elaboração dos objetivos nas intervenções dos educadores físicos. Contudo, como contribuir para o resgate da singularidade de idosos institucionalizados através da Educação Física?

1.3 Objetivo

- Analisar a realidade asilar especificamente em uma Casa de Repouso localizada na cidade de Colombo no Paraná e a situação de vida dos idosos que nela habitam.
- Refletir sobre a prática do profissional de Educação física junto a grupos de idosos institucionalizados e suas possíveis contribuições em relação ao (re)descobrimto de seus corpos e suas identidades, resgatando vestígios de corporeidade e singularidade ainda existentes.

2.0. REVISÃO DE LITERATURA

2.1. EDUCAÇÃO, CULTURA E SABERES

Para que se possa traçar um panorama sobre o sentido da Educação na formação humana, é preciso vislumbrar todos os aspectos e fatores que determinam e legitimam sua presença dentro e fora das instituições escolares.

Como eixo norteador desta análise, tem-se como fundamentais as definições e diferenciações entre “Cultura Popular”, “Cultura Dominante” e “Pedagogia”. Segundo GIROUX e SIMON (1994, p.96), “a cultura popular representa não só um contraditório terreno de luta, mas também um importante espaço pedagógico onde são levantadas relevantes questões sobre os elementos que organizam a base da subjetividade e da experiência do aluno”. Em contrapartida, surgem as contrariedades:

“A cultura popular situa-se no terreno do cotidiano, ao passo que a pedagogia geralmente legitima e transmite a linguagem, os códigos e os valores da cultura dominante. A cultura popular é apropriada pelos alunos e ajuda a validar suas vozes e experiências, enquanto a pedagogia valida as vozes do mundo adulto, bem como o mundo dos professores e administradores das escolas”. (GIROUX e SIMON, 1994, p. 96)

Ainda que sejam diferentes, ambas existem enquanto subordinadas. A pedagogia, vista simplesmente como “metodologia mensurável e justificável usada para transmitir o conteúdo de um curso”, “reduzida à categoria técnico-instrumental” ; e a cultura popular, definida pelo discurso dominante “como o que sobra após a subtração da alta cultura da totalidade das práticas culturais”, “é uma forma de gosto popular considerada indigna de legitimação acadêmica ou alto prestígio social”. (GIROUX e SIMON, 1994, p.97)

O prestígio da ciência, para CHAUI (1981, p. 51), se concentra justamente na diferença entre “cultura dominante e cultura dominada: a primeira se oferece como saber de si e do real, e a segunda como não-saber”. Temos, com isso, a imagem do dominante onde,

“de um lado, a suposta universalidade dá-lhe neutralidade e disfarça seu caráter opressor; de outro lado, a “ignorância” do povo serve para justificar a necessidade de dirigi-lo do alto e sobretudo, para identificar a possível consciência da dominação com o irracional, visto que

lutar contra ela seria lutar contra a verdade (o racional) fornecida pelo conhecimento.” (CHAUÍ, 1981, p. 51)

Segundo GIROUX e SIMON (1994, p.98), “A realidade concreta das salas de aula permite perceber como o trabalho de um professor, em um contexto institucional, determina qual tipo de conhecimento vale mais, para qual direção deveríamos voltar nossos desejos, o que significa saber alguma coisa e, finalmente, como poderíamos formular representações de nós mesmos, dos outros e de nosso ambiente físico e social”. Nesta direção FORQUIN (1992, p. 31) argumenta, “os docentes podem ter hierarquias de prioridades divergentes, mas todos os docentes e todas escolas fazem seleções de um tipo ou de outro no interior da Cultura”. Com isto, o autor conclui citando Bernstein: “A maneira pela qual uma sociedade seleciona, classifica, distribui, transmite e avalia os saberes destinados ao ensino reflete a distribuição do poder em seu interior e a maneira pela qual se encontra aí assegurado o controle social dos comportamentos individuais.” FORQUIN (1994, P.39)

Enfim, “quando se fala em Cultura Popular, não em quanto manifestação dos explorados, mas enquanto cultura dominada, tende-se a mostrá-la como invadida, aniquilada pela cultura de massa e pela indústria cultural, envolvida pelos valores dos dominantes, [...] demagógica e exploradora, em suma, como impotente face à dominação e arrastada pela potência destrutiva da alienação” (CHAUÍ, 1981, p. 67)

Entretanto, o autor reforça desconhecer, diante do conceito alienação, a existência de diferenciação e identificação entre a alienação da cultura popular e da ideologia dominante. Apenas destaca que, “se, para a classe dominante, a alienação vivida é fonte de autoconservação e de legitimação, para os dominados é fonte de paralisia histórica” (CHAUÍ, 1981, p. 67)

Neste sentido os autores, GIROUX e SIMON (1994, p.98), relembram a importância de percebermos que a escola, capaz de representar-se enquanto terreno de luta cultural que com elementos teóricos e com a visão que o aluno tem de si e de suas relações com as diversas formas de pedagogia e aprendizagem escolar, deve servir como um valioso espaço de política cultural. Afinal, “quando se pratica pedagogia, age-se com a intenção de criar experiências que, de determinadas

maneiras, irão estruturar e desestruturar uma série de entendimentos de nosso mundo natural e social". E assim, podemos entender pedagogia como "um conceito que enfoca os processos pelos quais se produz conhecimento" GIROUX e SIMON (1994, p. 98).

Logo, CHAUI (1981, p.50) alerta,

"o prestígio do conhecimento torna o poder invisível, pois não carece de outro suporte senão a crença na competência. [...]. Um fantástico projeto de intimidação sustenta esse discurso do conhecimento que constringe a maioria a submeter-se às representações do especialista, ou melhor, a interioriza-las sob pena de não ser ninguém, de perceber-se a si mesmo a-social, desviante ou lixo".

GIROUX e SIMON (1994, p. 98) sustentam que, um processo de educação baseado em uma pedagogia crítica, precisa "questionar de que formas podemos trabalhar para a reconstrução da imagem social em benefício da liberdade humana", "que noções de saber e que formas de aprender são necessárias para tal projeto". Segundo os autores, "precisamos de uma pedagogia cujos padrões e objetivos a serem alcançados estejam determinados em conformidade com metas de visão crítica e de ampliação das capacidades humanas e possibilidades sociais".

Caso contrário,

"à medida que a pedagogia se satisfaz com o fazer instrucional de sala de aula, da escola e deixa de priorizar a educação dos povos como projeto político-social - que deve ser elaborado na mediação e na negociação com todos os anseios de diversos setores sociais - , ela perde sua especificidade, perde poder de aglutinação e abre espaço para outros mecanismos de outras ciências que, sem a ótica do pedagógico, acabam por centrar os estudos da pedagogia quase que exclusivamente em processos instrucionais de sala de aula ou em processos cognitivos da aprendizagem." (FRANCO, 2003, p. 55)

2.2. AÇÃO EDUCACIONAL

Para que se possa tratar da identificação de elementos que pautam a constituição de uma relação educacional, faz-se necessário discutir de maneira inicial, a partir de que lugar estará sendo lançado os olhos desta pesquisa.

Refletir sobre as práticas educativas torna-se essencial para que não se percam de vista os objetivos. Nesta direção, Freire argumenta:

“Quanto mais penso criticamente, rigorosamente, a prática de que participo ou a prática de outros, tanto mais tenho a possibilidade, primeiro, de compreender a razão de ser da própria prática, segundo, por isso mesmo, me vou tomando capaz de ter prática melhor. Assim, pensar minha experiência como prática inserida na prática social é trabalho sério e indispensável”.
FREIRE (2001, p. 106)

Propostas educativas que visem uma ação libertadora não podem ver o professor (a) como detentor do conhecimento, aquele que sabe, e os alunos (as) como os que devem escutar porque nada sabem. Para FREIRE (1987, p.56), “Educador e educandos, co-intencionados à realidade, se encontram numa tarefa em que ambos são sujeitos no ato, não só de desvelá-la e, assim, criticamente conhecê-la, mas também no de recriar este conhecimento”. Portanto, é preciso crer na capacidade de pensar dos alunos (as), atentar-se à importância do diálogo, da reflexão e comunicação, proporcionar mais discussões que exposições (discursos), questionar mais que afirmar, preocupar-se mais com o pensar que o depositar.

Eis a problemática da concepção Bancária de Educação, em que os alunos (as) tornam-se meros espectadores que arquivam afirmações e idéias advindas da “sabedoria” de seu “superior”, e com isso, anulam suas reflexões e desvalorizam seus saberes em prol da reprodução daqueles conhecimentos sistematizados. Ingenuidade acharmos que alunos (as) “objetos” do processo educativo formar-se-ão futuros sujeitos de suas ações e elaboradores do seu próprio pensar. Segundo FREIRE (1987, p.58): “Educador e educandos se arquivam na medida em que, nesta distorcida visão da educação, não há criatividade, não há transformação, não há saber. Só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros”.

Segundo PIAGET (1998) “a escola tradicional coloca o aluno num papel passivo [...] o aluno deveria ter um papel ativo, não no sentido de que faça tudo o que queira, mas que queira tudo o que faça”.

O processo de ensino dos conteúdos não deve ser tratado sem conexão com a realidade, ou pior, sem uma visão crítica sobre ela. De acordo com FREIRE (2001, p. 113) “não é possível conscientização real no ensino neutro, ‘esterilizado’, do conteúdo”.

E com sua inteligente ousadia, complementa: “Que lástima que o educador, para não cometer um 'pecado' contra a 'pureza casta' da escola, não diga aos alunos que a gramática, só, não vale para explicar a regra segundo a qual se há mil mulheres num salão e apenas um homem a concordância se faz no masculino. Todos vocês e não todas nós.”(FREIRE, 2001, p. 113)

Para tanto, “É um equívoco pretender examinar qualquer questão sem ao menos entender a imensa rede de preconceitos que a envolve” (MARIOTTI, 2000, p. 69)

Se os conhecimentos trabalhados durante as aulas forem considerados relevantes pelos alunos e alunas, estes (as) terão estímulos para participar da construção do conhecimento coletivo, que é de fundamental importância por articular o conhecimento que os alunos (as) trazem, a partir de suas experiências no mundo, com o saber crítico, construído a partir das possíveis reflexões, para que haja uma superação. Para MOREIRA e SILVA (1995, p.99):

“O ensinar e o aprender devem estar associados aos objetivos da educação do estudante: compreender por que as coisas são como são e como vieram a se tornar assim; tornar o familiar estranho e o estranho familiar; correr riscos e lutar contra as relações de poder vigentes, a partir de uma cultura moral que valoriza a vida; assim como visualizar um mundo que “ainda” não está em ordem, para ampliar as possibilidades de melhoria das condições de vida”. MOREIRA e SILVA (1995, p.99)

Enfim, se pretendemos educar para o pensar, devemos atentar-nos à nossa conduta de educadores (as), pois, de acordo com FREIRE (1987, p.67), “a libertação autêntica, que é a humanização em processo, não é uma coisa que se deposita nos homens. Não é uma palavra a mais, oca, mitificante. É práxis, que implica a ação e a reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo”. Nem só ação, porque não garante competência no agir, e nem só reflexão sobre a realidade, porque não modifica as condições concretas e o estado das coisas.

Feita uma rápida leitura da reflexão educativa de forma geral, resta imprescindível também apontar sucintamente de que Educação Física a pesquisa pretende versar.

A educação Física não tem sido muito lembrada quando se ouve falar em educação. Isto não é difícil de se constatar quando abrimos os livros referentes à

Educação e encontramos com frequência os dizeres: “na sala de aula” (FORQUIN, 1992; GIROUX e SIMON, 1994; FREIRE, 2001; FRANCO, 2003; QUELUZ e ALONSO,2003). É certo que a Educação Física também pode acontecer neste espaço, mas o fato é que, aos olhos dos outros professores, a aula de educação física não parece ter o que ensinar, e portanto não há sentido em enquadrá-la dentro das reflexões diante das problemáticas educacionais. Seu papel histórico parece identificá-la nas escolas, ora como um meio disciplinador de corpos, ora como mero espaço de entretenimento e liberação de tensões, ora como instrução para a obtenção da saúde, etc. Mas afinal, para que serve a Educação Física no campo da Educação? De que forma ela tem contribuído na formação crítica dos alunos?

De acordo com GUIRALDELLI (1989,p. 45), “No final da década de 70 e início dos anos 80 configurou-se a necessidade de uma mudança dos rumos da Educação Física brasileira. Aumentou significativamente o número de profissionais da área empenhados na discussão de ‘práticas alternativas’ para a Educação Física”. Porém, o autor alerta ao fato de que essas mudanças de enfoque não ocorrem da noite para o dia, “nem sempre alterações na literatura sobre a Educação Física correspondem a uma efetiva mudança ao nível da prática” (GUIRALDELLI, 1989, p. 16).

Percebendo a Educação Física dentro da concepção de Cultura de Geertz, citada por DAOLIO (2003, p.124), a área já não trata mais apenas do corpo e do movimento, mas sim, trata do ser humano nas suas manifestações culturais relacionadas ao corpo. Talvez a primeira definição já desse conta de situar a área, caso tivéssemos uma definição de corpo menos limitada. Afinal, é possível pensar a participação do corpo como sendo a própria participação dos seres no mundo. Para FREIRE (2001, p.92), “o corpo é o que eu faço, ou talvez melhor, o que eu faço faz meu corpo. A importância do corpo é indiscutível; o corpo move-se, age, memoriza a luta de sua libertação, o corpo afinal deseja, aponta, anuncia, protesta, se curva, se ergue, desenha e refaz o mundo”, ele deixa claro que a transformação não se faz através de um corpo individual, mas reforça a enorme importância dos corpos porque estes se constroem socialmente.

Neste sentido, reforça DAOLIO (1994, p. 39), “No corpo estão inscritas todas as regras, todas as normas e todos os valores de uma sociedade específica, por ser ele o meio de contato primário entre o indivíduo com o ambiente que o cerca”.

Concluí-se, dentro dessa perspectiva que “o corpo humano não pode ser tomado como algo abstrato, regido exclusivamente pelo tecnicismo ‘neuro’ da biomecânica ou da fisiologia, como querem certos ‘cientistas’ da área, mas deve ser compreendido e estudado como intimamente ligado ao movimento social.” (GUIRALDELLI, 1989, p.54) “O homem, por meio do seu corpo, vai assimilando e se apropriando dos valores, normas e costumes, num processo de inCORPOração” (DAOLIO, 1994, p. 39)

É por isso que a Educação Física pode cumprir um papel relevante na formação humana, pois suas reflexões partem das experiências práticas, dos corpos que vivenciam e que exteriorizam seus sentimentos, questionamentos e posicionamentos diante dos acontecimentos. Para SIEBERT (1994, p. 65), “é na experiência mesma, pensando o vivido e reorientando-o, que o educador e os educandos podem vir a conhecer mais e melhor”.

2.3. DIREITOS DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE X EDUCAÇÃO

Este Capítulo pretende encerrar a revisão de literatura a partir da fundamental reflexão diante das ações que se estabelecem em torno dos Movimentos em Defesa das crianças e adolescentes, para então, repensar o direito à educação. E assim, pensar que “Educação” é essa.

De acordo com GRACIANI (1999, p.264),

“Tanto a mobilização da Pastoral do Menor quanto o Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua favoreceram a criação de um amplo movimento social em defesa dos Direitos da criança, que resultou no artigo 227 da Constituição brasileira (1988), bem como na elaboração e a aprovação do Estatuto da criança e do Adolescente – ECA, em 1990, cuja doutrina de proteção e atendimento integral norteia sua proposta emancipadora e cidadã”. GRACIANI (1999, p.264)

Considera-se, de acordo com o artigo 227 da constituição Federal de 1988, que seja um dever do Estado, junto à família e a sociedade, assegurar às crianças e adolescentes o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

Fazendo uma breve análise histórica sobre as definições das políticas públicas referentes à criança e ao adolescente brasileiro GRACIANI (1999, p. 264) afirma terem havido três momentos cruciais:

“De um lado, o Serviço de Atendimento ao Menor (SAM) predominantemente funcionalista, que passa pela Ditadura até a transição democrática, pautada pela idéia de marginalidade social e carência física, psíquica e social, cuja criança é incapaz de agir, sentir e pensar. Por outro lado, a idéia de “menor” estigmatizada pela então Funabem, que firmou histórica e estruturalmente essa concepção baseada nas categorias de família e comunidade que abandonava seus filhos, além de imprimir um caráter compensatório, com políticas sociais genéricas bloqueadoras da possível delinquência, cujo intuito educativo era a recuperação para a vida social integrada e cujo modelo de tratamento se caracteriza por ser assistencialista, paternalista e correccional, baseado na manutenção da ordem. Finalmente, a aprovação do Estatuto da Criança e do Adolescente veio propiciar a mudança da Política Nacional de Bem-Estar do ‘Menor’, estabelecendo como diretrizes: a articulação de políticas básicas e das políticas assistenciais, além de programas e serviços de proteção especial de garantia de direitos, contrapondo-se à doutrina da situação irregular, e como conquista da luta dos Movimentos de defesa em todo país”. (GRACIANI, 1999, p. 264)

Para Costa, citada por GRACIANI (1999, p.263), a partir do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), o ‘menor’ “deixa de ser visto como feixe de carências e passa a ser percebido como sujeito de sua história e da história de seu povo, como um feixe de possibilidades abertas para o futuro. Agora se pergunta o que ele é, o que ele sabe, o que ele traz, e do que ele é capaz”.

Ainda que otimistas com este diagnóstico, cabe lembrarmos o fato de que, já afirma (Salgado, 1998), “Somos uma sociedade hábil em criar leis, criar regulamentos, criar decretos, mas não em tomar providências práticas na execução de todas essas legislações que criamos”. Para tanto devemos lutar por uma política efetiva, que restitua os direitos básicos de cidadania às crianças e adolescentes, permitindo a construção de uma vida digna e de qualidade.

Com isso, baseando-se na idéia de que a educação não pode ser considerada apenas uma fase necessária de adaptação das crianças e adolescentes ao mundo em que elas se encontram (reprodução da ideologia dominante), e lembrando que, assim como afirmam ARANHA e MARTINS (1997, p.57), "... a práxis educativa não é neutra, mas se acha vinculada a uma sociedade, às relações de produção, ao sistema político", é possível afirmar que há uma importância e um sentido muito maior no ensino, que parte do princípio da conscientização das pessoas na participação, enquanto seres históricos e sociais, nas transformações do meio em que vivem. Portanto, é fundamental que haja clareza de objetivos e propostas pedagógicas bem estabelecidas, afim de não cair numa concepção de Educação que vise o enquadramento dos educandos nos padrões vigentes.

Afinal, de nada vale um Projeto Social visar a Educação de pessoas que vivem às margens da sociedade, sem que haja um esclarecimento do que se pretende com esta educação.

Numa psicanálise da ação opressora talvez se pudesse descobrir, no que chamamos [...], falsa generosidade do opressor, uma das dimensões de seu sentimento de culpa. Com esta generosidade falsa, além de estar pretendendo a manutenção de uma ordem injusta e necrófila, estará querendo "comprar" a sua paz. Acontece que paz não se compra, se vive no ato realmente solidário, amoroso, e este não pode ser assumido, encamado na opressão. (FREIRE, 1987, p.143)

Esta reflexão remete-nos à própria Educação e seu papel, que de acordo com MARIOTTI (2000, p. 209), vem cumprindo o "tradicional adestramento para a competição predatória". Onde, como característica da cultura patriarcal, a competição predatória "consiste não apenas em vencer, mas fazê-lo com a satisfação de derrotar o adversário – e de tal forma que ele não mais represente ameaça". Percebe-se aí inúmeras falhas do processo e a fundamental reflexão diante de suas intenções e conseqüências.

Para tanto, seguindo indicações de FREIRE (1996), o professor (a) deve ter bem claro para si que a sua função não se resume em constatar coisas, mas sim, colocá-las em prática ("intervir como sujeito de ocorrências"). "A educação para a liberdade passará sempre pela responsabilidade, entendendo-se claramente responsabilidade

como meio importante de socialização e melhoria da convivência humana”.
(WERNECK, 1992, p.30)

3.0 CAMINHOS METODOLÓGICOS

Há um problema enfrentado quando se quer conhecer uma realidade, e é saber o que realmente constitui a realidade concreta (FREIRE, 1990,p.34). A realidade não é apenas o conjunto de fatos e dados materiais, mas sim esses dados e fatos mais a percepção que deles tem a população envolvida. E não se pode considerar essa população como mero objeto da pesquisa, pois a pesquisa numa perspectiva libertadora (ao contrário da com objetivo de dominação) tem como sujeitos cognoscentes de um lado os pesquisadores e de outro os grupos populares, e como objeto a ser desvelado, a realidade concreta. Dessa forma, fazendo pesquisa educa-se e se é educado. Também é muito importante se levar em consideração o caráter político da pesquisa, há uma pergunta que deve ser uma constante: a quem sirvo com a minha ciência? O tipo de pesquisa que leva esses aspectos em consideração é a pesquisa participante. A definição desta não é unânime entre os autores, porém há alguns pontos em comum: realização da investigação e da ação, participação conjunta de pesquisadores e pesquisados, proposta político-pedagógica a favor dos oprimidos. Esta pesquisa que se caracteriza como Pesquisa Participante, onde: “Pesquisa participante é um tipo de trabalho científico e pedagógico *com e sobre* o saber, que deseja participar da dinâmica de transformação da cultura” (BRANDÃO, 2002, p. 106); tem como instrumentos de apoio relatórios das aulas que acontecem semanalmente no Lar junto ao grupo de adolescentes e uma avaliação final resgatando as conclusões dos alunos diante das aulas (em anexo). Assim como afirma FREIRE (1987, p. 101), “a investigação do pensar do povo não pode ser feita sem o povo, mas com ele, como sujeito de seu pensar”.

Na seqüência, segue um Diário de Campo, baseado em questões referentes ao contexto do Lar e das aulas de Educação Física.

Este lar, que se localiza em Colombo, pertence a uma Igreja Presbiteriana que fica em Curitiba. O local, que se parece com uma chácara, é sede de 24 crianças, em média, além de seus responsáveis (Pais Sociais) e agregados (filhos e tia com filho).

A faixa de idade das crianças está entre 6 e 16 anos, todas são encaminhadas por assistentes sociais e estão para adoção. O problema primordial que levou a maioria das crianças para o Lar, foi a falta de recursos e de harmonia em suas famílias.

Todas as crianças e adolescentes freqüentam a escola. Os pais sociais prezam pelo estudo de todos e todas, cobram para que se esforcem e passem de ano. Vários estão atrasados nas séries escolares, e alguns adolescentes fazem supletivo.

Algumas das crianças apresentam parentesco (irmãos) e os filhos dos responsáveis são tratados da mesma forma que as outras crianças, ou seja, vivem junto e cooperam com o clima de "grande família" que o Lar apresenta.

O Lar está sempre limpo e organizado, o local é tão grande que apresenta até uma "florestinha", um campo de grama de futebol, uma biblioteca, um salão e um prédio com salas para dentista e, também para dar aula (eles pretendem ofertar cursos para capacitação em algumas profissões).

Quanto às aulas de Educação Física, foram 4 meses de intervenção sob a orientação (o respaldo) do programa de Educação de uma Empresa que presta serviço com caráter de Responsabilidade Social (primeira etapa), e 6 meses posteriores que se caracterizam como voluntários (segundo etapa).

Na primeira etapa eram realizadas duas aulas semanais, de uma hora, em dias de semana à tarde. Os planejamentos deveriam seguir algumas determinações de conteúdo, porém os objetivos ficavam a critério de cada estagiário (a). Os conteúdos, no período em que dava aula, diziam respeito à higiene pessoal, aplicação de testes motores (de agilidade, flexibilidade, lateralidade, força e coordenação motora), processo de ensino-aprendizagem das modalidades esportivas (técnica e regras) da Olimpíada (realizada no meio do ano com todas as instituições atendidas), além de avaliações referentes ao bimestre. Foram feitos relatórios de todas as aulas ministradas a partir do modelo de planejamento e relatório da Empresa.

No período a que me dediquei voluntariamente tive a participação de duas colegas do curso de Licenciatura em Educação Física da UFPR, uma do terceiro e outra do quarto ano, Renata Silveira e Bruna Bardini, respectivamente. Como estávamos em três e o ideal era separá-los em três turmas, então cada uma de nós

pegou uma turma. Fiquei com os adolescentes, devido ao meu interesse no estudo. A turma é composta por duas meninas (sendo uma delas filha dos Pais Sociais) e cinco meninos (dos quais dois são irmãos).

Nesta segunda etapa tivemos a autonomia de decidir junto a cada turma os conteúdos a serem desenvolvidos, em processo democrático, além de escolhermos o dia e horário das intervenções (sábados pela manhã). Estabelecemos a dinâmica de oficinas mensais onde a participação dependeria apenas do interesse dos alunos e alunas, e a temática mudaria de quatro em quatro aulas (uma aula semanal de uma a uma hora e meia de duração). Foi explicado que os alunos que se comprometessem teriam que participar do módulo sem faltar, pois era a condição para continuar participando das próximas oficinas. Isso serviu para dar o tom de responsabilidade e comprometimento de todos.

Os planejamentos foram específicos para cada turma de acordo com o conteúdo e os relatórios foram feitos a partir de algumas questões norteadoras (relação entre alunos (as), entre alunos (as) e professora, envolvimento de todos (as) com as atividades, metodologia da professora, conteúdo e avaliação sob os saberes desenvolvidos).

4.0 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Em meio a tantas aulas, 26 ministradas sob o respaldo da Empresa e 10 voluntariamente, não seria difícil retratar minuciosamente as características de cada aluno e aluna e nossas relações (minha com todos, de cada um especificamente comigo, deles (as) entre si, etc.). Porém, como este não é o enfoque desta pesquisa, basta que saibamos analisar e interpretar nossos comportamentos e relacionamentos a fim de detectarmos, na linha tênue que há entre o cumprimento de papéis e as novas possibilidades de relações entre uma turma de adolescentes e uma jovem professora que ainda descobria-se enquanto tal, quais condutas e ações abrem-se como possíveis espaços suscetíveis à construção de saberes. E mais ainda, cabe-nos agora, a missão de detectarmos que saberes são estes e que saberes foram realmente construídos durante estas 36 aulas.

Não haveria motivo para esta busca, caso já soubesse as respostas. Os resultados que aqui serão explicitados, já adiantado, são apenas um ensaio cheio de erros e tentativas de acerto. Nada tem a ver com a criação de uma proposta metodológica ou algo parecido. Apenas tem haver com uma prática que busca coerência entre os pensamentos teóricos e práticos.

Este estudo, parte então, das relações entre a prática de atividades correspondentes à cultura corporal e o ensino do que estas se propõem e podem vir a propor na formação dos alunos (as) cidadãos.

4.1 CONDUTAS DISCENTES E DOCENTES

Levando-se em consideração que as condutas do professor(a) e as respostas (o retorno) dos alunos (as) são fortes determinantes à garantia de sucesso ou fracasso

dos objetivos educativos, este relato de resultados pretende explicitar e refletir as ações e reações entre alunos (as) e professora.

Este tópico será dividido em categorias para melhor compreensão.

4.1.1 Primeiras Análises sob o contexto

Embora tenha iniciado as aulas sem conhecer os alunos (as), estes, por morarem na mesma casa, já estavam bastantes habituados à convivência. Na primeira aula solicitei que se apresentassem dizendo o nome, idade e o que gostam de fazer nas aulas de Educação Física. Todos estavam muito quietos e isto aconteceu por várias aulas. Percebi logo no início que eram adolescentes amorosos, respeitadores e comportados. Ainda não havia detectado o motivo de tanta “educação”, se era timidez, se estavam preocupados com a primeira impressão que teria, se por hábito, ou apatia.

Percebeu-se algumas discriminações dentro do grupo de alunos e alunas, além da formação de “panelinhas”. As meninas nunca querem se separar nas atividades em que formamos grupos e os meninos discriminam um deles, que acaba sempre ficando junto com as meninas.

Lá na Empresa foi estabelecida a regra de que a criança ou adolescente que tiver duas faltas perde o seguro saúde cedido. O argumento para essa regra foi de os Pais darem importância apenas para o Seguro e deixarem as aulas (educação) de lado, sem levar as crianças. Na verdade, isto não passou de uma estratégia na qual posso chamá-la opressora. Onde, sem levar esclarecimento ao povo sobre a importância da Educação, criam uma regra que impõe uma ação por uma justificação errônea. Ou seja, vou levar meu filho (a) para que não perca o seguro saúde.

“As idéias não são dominantes porque abarcam toda a sociedade, nem porque a sociedade toda nela se reconheça, mas porque são idéias dos que exercem a dominação. Sendo cultura do povo, então, sinônimo de cultura dominada, cabe ao intérprete indagar como o dominado vê essa dominação e quais as vias culturais (ou não) que encontra para exprimir essa visão.” (CHAUI, 1981, p. 44)

Dentro desse contexto, surgiu a própria indicação da supervisora, de que poderíamos nos utilizar das faltas como instrumento de controle e ameaça aos “maus

comportamentos”. Neste caso, os próprios alunos (as) pareciam estar de acordo com aquele tipo de opressão, e este fato, baseando-se na Sociologia de DEMO (2002, p. 256), é indicativo de uma “cultura obcecada pela necessidade de refrear os impulsos e exercer controle sobre tudo”. Aparentemente, todos compreenderam a nova regra imposta e não houveram questionamentos sobre a mesma.

A partir deste panorama, detecta-se como necessário, de acordo com uma concepção de Educação Progressista (FREIRE, 1996; GHIRALDELLI, 1989), fazer com que os alunos (as), questionem a lógica das coisas e possam desconstruir algumas verdades estabelecidas culturalmente. Partir dos problemas para a discussão coletiva e suas possíveis superações. Segundo SCHIMIDT (1998, p. 23), “ o processo de conscientização se desenvolve na medida em que as pessoas, em grupo, discutem e enfrentam problemas comuns”.

4.1.2 Coerência entre ações

Quando acontece alguma briga reúne a turma e conversamos para tentar resolver os problemas, este é um rico momento para a construção de saberes. “...aprender não é estar em atitude contemplativa ou absorvente, frente aos dados culturais da sociedade, e sim estar ativamente envolvido na interpretação e produção destes dados” (ROMUALDO, in: CUNHA, 2002, p.124). Se a agressividade é vista como natural, então precisamos repensar nosso entendimento por natural e por violência. Para CASTRO (2002, p. 90), “Pensar bem quer dizer estar mais atento e ligado ao mundo que nos rodeia a fim de que, a partir da reflexão crítica, encontremos soluções criativas para os problemas que nos incomodam”.

Fica explícita aqui, a importância do diálogo e da reflexão coletiva. “As ‘conversas organizadas’ em torno de um tema para obter ou construir coletivamente esclarecimentos a respeito do mesmo ou resolver questões (diálogos investigativos) são excelentes oportunidades para o exercício da autocorreção.” (LORIERI, 2002, p.23). Neste momento o aluno (a) tem a oportunidade de rever a coerência e valia de seus discursos, caso já os tenha formado sobre o tema.

Uma coisa que acontece é a pessoa que foi mal tratada não se importar com quem a maltratou. Foi o caso daquele menino que é um pouco excluído pelos colegas e que levou um chute de um deles. O argumento do que chutou deixava explícita a supervalorização da vitória no jogo e a intolerância com os “erros” dos outros (eles eram da mesma equipe). Conversamos sobre a importância do respeito, da indiferença entre ganhar ou perder um jogo e da falta de sentido em brigar. Estas são algumas das diretrizes que fundamentam o processo de desconstrução e reconstrução de valores necessários à convivência humana não opressiva. Neste exemplo, pedi que o menino se desculpasse, que “fizessem as pazes”. O menino que foi agredido havia ficado chateado, mas disse que não precisava das desculpas, pois ele já estava acostumado e nem se importava. “É possível dizer que os oprimidos lutam contra a opressão imediatamente visível, mas não chegam a ter consciência das raízes da gênese dessa opressão que se localiza em um ponto que permanece invisível para eles”. (CHAUÍ, 1981, p. 53) A auto estima baixa e insegurança fazem justificadas as agressões alheias. Afinal de contas, talvez, para seu subconsciente, ele também tenha concluído ter cometido um erro. Como vivemos numa lógica que prega “uma existência irremediavelmente cindida entre: [...], a culpa e o castigo, o mérito e a recompensa” (CHAUÍ, 1981, p. 71), logo, a violência recebida é concebida e acatada.

Este é o princípio que deve ser quebrado, onde as justificativas partem de verdades um tanto quanto questionáveis, de lógicas às vezes até preconceituosas, pregadas por uma cultura que, na perspectiva de CHAUI (1981, p. 40), “seria, antes, um instrumento para a dominação por parte daqueles que detêm o poder”. Será somente a partir da análise destes discursos e crenças, levando-os em consideração, que o educador (a), comprometido (a) com a formação de consciência crítica dos alunos (as), poderá desvelar, junto com os mesmos, as interfaces das questões problema.

4.1.3 Autoridade-Liberdade

Quanto ao quesito comportamento, os alunos (as) acreditam que as pessoas que não obedecerem a professora e não fizerem as coisas do jeito e na hora que for

“mandado”, devem receber castigos. No início da nona aula, após um mês, a turma abordou-me solicitando que fosse uma professora mais rígida. Disseram que estavam fazendo falta os gritos da professora que dava aula anteriormente, que ela “não dava moleza”, qualquer problema já mandava sair da aula e sentar. Este momento foi bem importante, primeiro pelo fato da turma se posicionar diante de um problema que encontraram, depois porque falaram abertamente e com a melhor das intenções (talvez para me testar também). Além disso, assim como afirma FREIRE (1996, p. 109), “aumenta em mim os cuidados com meu desempenho”.

Depois de ouvi-los resolvi me posicionar, falei que já fui aluna, sou até hoje, já tive técnico esportivo, e nunca admiti que gritassem comigo ou me maltratassem. Exijo respeito e gostaria que eles também exigissem. Ninguém é melhor que ninguém e, portanto não tem o direito de mandar e desmandar nos outros. “Um professor que vive as idéias que anuncia; nele, por ele as idéias são encarnadas – e é freqüentemente assim que os alunos começam a levá-las em consideração” (SNYDERS, 1996, p.221). Por isso que se torna tão importante as experiências do professor (a), para que haja convicção naquilo que diz.

Neste exemplo, falei que, além da turma ser pequena, sou tranqüila e prefiro resolver os problemas com conversa. É preciso que os próprios alunos (as) percebam a importância do diálogo, onde seu valor se sobrepõe ao castigo indiscriminado. “Numa democracia, ninguém deve ser educado para obedecer, mas sim para colaborar e respeitar os direitos alheios... no afã de evitar o autoritarismo, ... corremos o risco de ... cair...no excesso de liberdade, que pode levar ao desrespeito e à confusão entre os conceitos de autoridade e autoritarismo”. (LUCCHESI, 1998, in: D’ Antola, p. 112)

Assim como um professor (a) pode chegar a ser autoritarista, também há a possibilidade de buscando a emancipação, cair na licenciosidade que, de acordo com FREIRE (1996, p.118), “permite que uma liberdade mal centrada” desequilibre o contexto pedagógico e prejudique seu funcionamento. Para o autor, “não resolvemos bem, ainda, a tensão que a contradição autoridade-liberdade nos coloca e confundimos quase sempre autoridade com autoritarismo e licença com liberdade” (FREIRE, 1996, p.68). Já afirma DEMO (2002, p. 259), “tornou-se desafio descomunal convencer os

adolescentes que ser livre é ter noção dos limites da liberdade”. Por vezes, buscando uma prática compreendida como espaço para a construção da autonomia, os professores (as) acabam perdendo-se entre os limites do benéfico e do maléfico ao processo formador.

Naquela mesma conversa, os alunos (as) sugeriram que a professora desse falta àqueles (as) que “badernassem”. Combinei, então, que faria a chamada sempre no final das aulas e daria presença de acordo com o comportamento. Talvez devesse ter deixado as coisas como estavam, assim, haveria mais coerência entre minhas justificativas e minha reação perante a ação da turma. Porém, sem aceitar a sugestão dos alunos (as), apenas contando que tenham compreendido minhas explicações, desestimularia-os para voltar a conversar sobre os problemas que possam detectar durante o processo das aulas. “Não se afastar dos interesses dos alunos constitui um fator essencial da tarefa do professor, o que não significa absolutamente destruir seu estilo, nem abandonar a preocupação de vê-los evoluir. É primeiramente não considerar seus alunos, ousaria mesmo dizer, como ‘tolos’.” (SNYDERS, 1996, p. 218)

Surge aí um impasse, priorizar a coerência entre o que diz e o que faz, ou a flexibilidade do professor (a) e valorização dos pedidos dos alunos (as)? “Queremos ressaltar que o educador não pode fazer do processo educativo uma corrente de mão única. Precisa ver o aluno como parte essencial desse processo, estimulando-o a usar sua voz e levando-o a desenvolver sua reflexão, seu pensar” (OLIVEIRA, 2002, p. 98).

Por tanto, é preciso sim ter coerência no que se diz e se faz, porém, quando a base de sua educação estiver pautada na democracia, para que haja coerência entre a conduta de um professor e esta ideologia, sempre haverá espaço para a flexibilidade e valorização dos pedidos dos alunos (as). Afinal, estes são entendidos como agentes do processo de construção da aula e dos saberes abordados.

4.1.4 Responsabilidade

As cobranças feitas pelo professor, ou professora, devem sempre ir no sentido de favorecer e possibilitar o aprendizado dos alunos e alunas. Proporcionar situações

que exijam responsabilidade, comprometimento e organização de grupo são fundamentais na garantia de autonomia da turma.

Houve um caso em que estabelecemos uma “tarefa de casa coletiva”, a construção de um teatro sobre “o sentido da vida”, com a finalidade de apresentá-lo posteriormente em um asilo de localidade próxima. Na aula seguinte, disseram-me que não haviam feito.

Como resultado, desenvolvi uma dinâmica cooperativa dizendo aplicar uma “prova”. Se o professor sempre relevar as ausências de responsabilidade de seus alunos (as), estará educando para o descomprometimento. Assim, sabendo que não haverão cobranças e tais tarefas cairão em esquecimento, desistirão de fazê-las. Afinal, não fará diferença.

Depois tive a idéia de teorizar aqueles valores e reflexões trabalhados no desafio, em forma de prova escrita. Era uma ótima oportunidade de saber se estávamos falando a “mesma língua”, ou seja, se estou me fazendo compreender.

Alguns alunos levaram muito tempo para fazer a prova. Todos a acharam difícil. Na aula seguinte, sentei com um de cada vez para que interpretassem sua prova, seus escritos. Esta experiência fez-me conhecer um pouco do quanto cada aluno e aluna, percebia e interpretava as temáticas discutidas na aula anterior.

4.1.5 Envolvimento Afetivo

Sempre que percebo agitação e bagunça durante as aulas, tento canalizar esta energia dentro do contexto da aula. Este processo não é simples, mas deve estar embasado no princípio de que “A liberdade sem limite é tão negada quanto a liberdade asfixiada ou castrada”. (FREIRE, 1996, 118)

Uma das “estratégias” positivas que ocorreu em minhas experiências com a turma de adolescentes foi, a partir do aluno, que se encontrava como foco da dispersão da turma, solicitar auxílio para a realização das atividades da aula. Neste caso, o que aconteceu foi o menino ganhar o título de professor e, em clima descontraído as atenções retornaram à aula. Este caso, serve também como exemplo, para a quebra

da hierarquia entre a posição aluno (a) – professor (a). Saber contornar os problemas através da afetividade e das trocas de papéis tornam o ambiente e as atitudes mais espontâneas e tranqüilas. O resultado foi mais satisfatório do que o efeito de uma briga e de castigos.

Ao final do terceiro mês (vigésima segunda aula), reuni a turma e perguntei o que estavam achando das aulas. O resultado foi inesperado. Além de afirmarem o gosto pela aula, disseram gostar muito da professora e do seu jeito, tranqüila e amiga. Inclusive, um dos meninos pediu que eu não mudasse porque assim estava ótimo, não precisava ser mais rígida. “É ousando que se experimenta o novo; é criando novas relações sociais que se mudam as práticas sociais cristalizadas”. (RIBAS, 1998, p. 44)

Além disso, a relação entre docentes e discentes deve ultrapassar a condição ‘técnica’ da palavra, deve transpor-se ao plano afetivo e informal também. Participar e se envolver com festas e eventos, fora do contexto das aulas, tornam-se ricos momentos de integração. Constituir verdadeira amizade facilita o processo educacional e o professor recebe a companhia de alunos (as) mais interessados (as) e motivados (as).

Um exemplo de aproximação em aula, é o fato de o professor atentar-se ao estado emocional de seus alunos (as). Às vezes alguém chega meio abatido (a) e triste para a aula, dificilmente se abrem. Sempre pergunto o que houve e ofereço ajuda. Sabem que me preocupo se estão felizes ou não, e que podem contar com meu apoio.

4.2 TEMÁTICAS E SABERES AFINS

“Educar é um ato político; portanto, a reflexão do professor deve estar voltada também para as questões de raça, gênero e classe social...” (RIBAS, 1998, p. 43) Posicionar-se diante de todas essas questões é algo que demanda muitos esforços e busca por conhecimento. Por isso, é necessário “um trabalho educativo coerente com a

época,...capaz de atualizar o conhecimento e permitir o desenvolvimento da crítica". (ALONSO, 2003, p.18)

Esta etapa da pesquisa reserva-nos talvez seu momento mais importante. Busca resgatar a trajetória das intervenções dentro do processo de construção de saberes, além de explicitar quais saberes foram estes. Ou seja, levantar os saberes construídos no decorrer das temáticas trabalhadas, e assim, reinterpretá-los.

Este tópico será dividido em categorias para melhor compreensão.

4.2.1 Temáticas da Empresa: reforçá-las ou (re)significá-las?

Muitas das temáticas trabalhadas no primeiro período eram determinadas pela empresa. Os objetivos não eram explícitos, mas tudo parecia girar em torno de um fim, que era a Olimpíada planejada para o meio do ano (de caráter competitivo). Por tanto, era necessário trabalhar com os esportes para que os alunos (as), após experimentá-los, pudessem fazer as escolhas e a formação das equipes. Com isso, foram trabalhados: o atletismo (salto em distância, corrida de 100m e revezamento 4 x 100), vôlei de dupla, bets, jogo do disco, futebol, caçador e bola ao gol. Estes esportes foram escolhidos por poderem ser treinados em todas as instituições que a empresa atende.

"Como prática humana, a prática pedagógica pode ou se constituir em atividade prática, numa visão utilitarista, ativista e espontaneísta, ou em uma práxis guiada por intenções conscientes". (SHIMIDT, 1998, p.22). Entende-se práxis como, "[...] a atividade humana transformadora da realidade natural e humana" (SHIMIDT, in: Vasquez, 1998, p.21)

Deste modo, para que o professor (a) garanta uma prática reflexiva, deve participar e estar de acordo com os objetivos daquilo que realiza. Como este não era o caso, não me identificava e questionava-me "em que medida ela concorre para reduzir as desigualdades sociais, ou para mantê-las" (ALONSO 2003, p.11), tentei criar estratégias que minimizassem o efeito competitivo daqueles conteúdos.

Ainda no primeiro período de estágio, já estava presente a preocupação em abordar questões referentes à formação de uma consciência crítica diante das verdades e pré-conceitos que demonstramos em nossos discursos e ações.

Para tanto, as aulas foram realizadas com caráter recreativo. Os esportes, que se caracterizam como competitivos, eram adaptados no decorrer da prática, em jogos que eliminavam a exclusão e a supervalorização da vitória. No encerramento de cada aula, procurava propor algum desafio cooperativo para a turma. E assim, era possível refletir diante das diferenças entre uma e outra forma de encarar a modalidade. Eram espaços de "reflexão-na-ação", na qual, de acordo com Schön, citado por SHIMIDT (1998, p.31), o termo "refere-se aos processos de pensamento que realizam no decorrer da ação [...]".

"A forma através da qual os seres humanos concretizam sentidos ou direções na realidade é sempre a sua prática, ação. Ao mesmo tempo em que vão agindo e pensando reflexivamente o seu agir, os seres humanos representam as relações aí implicadas e podem estar representando, intelectualmente, novas relações." (LORIERI, 2002, p. 17)

4.2.2 Regras: construção ou imposição

Em uma das primeiras aulas, sentindo a necessidade de dar espaço para a autonomia e decisão da turma sobre o desenvolvimento das atividades, solicitei que os alunos e alunas acrescentassem ou modificassem uma regra do jogo que realizávamos. Assim como afirma FREIRE, (1996, p.119), "É decidindo que se aprende a decidir". Porém, cada aluno (a) queria uma regra e não havia consenso. Em decorrência de tanta diversidade de sugestões um menino falou que a professora que deveria decidir qual regra utilizaríamos no jogo. Cabe ao professor (a), colocar à prova o sentido de tal colocação. Então, ao perguntar porque pensava assim, o menino ficou pensativo e respondeu: "Ah, porque você é a professora".

Nota-se, com isso, o quanto impregnado de passividade tem se apresentado a disposição de poder de decisão nas relações educativas. Então expliquei que sou a

professora, mas que a aula não depende só de mim, inclusive, a cada turma, ainda que tenha feito o mesmo plano de aula, as coisas saem bem diferentes. E isto acontece porque os alunos que fazem a aula e que participam da sua construção.

Um princípio decorrente desta aula, concentrou-se na percepção da importância de sabermos o que queremos, mas também, que saibamos nos posicionar e justificar nossas escolhas. E assim, talvez possamos receber apoio dos colegas. De acordo com MARIOTTI (2000, p. 167),

“Ao buscar o consenso, o que se pretende é examinar como se deu a transacionalidade entre os diferentes observadores, e o que eles perceberam por meio de seu relacionamento com o mundo, para daí chegar a uma expressão dialógica dessas percepções. Não se trata de saber se houve vencedores e vencidos, [...] ou quem argumentou de forma mais brilhante. O consenso será mais facilmente alcançado se os participantes forem mais competentes e menos competitivos”. (MARIOTTI, 2000, p. 167)

4.2.3 Reflexões coletivas e a efetiva construção de saberes

Tive neste período, algumas oportunidades de distanciar-me das técnicas e regras dos esportes da Olimpíada (devido à chuvas ou por estar adiantada com relação às outras turmas) e surgiram algumas idéias relacionadas à temática “Expressão Corporal”. Na primeira oportunidade que tive, reuni as turmas e fiz uma dinâmica que envolve música, interpretações faciais e corporais, contato físico e troca de olhar. Na maioria das aulas, reservo os minutos finais para a reflexão diante dos acontecimentos do dia. Mas, neste caso, senti a necessidade de interromper o andamento das práticas e incitar uma discussão. A aula constituiu-se como espaço de busca de respostas a questionamentos. A maioria dos questionamentos foram feitos pela professora, a partir das ações, discursos e crenças dos alunos. A temática levantada foi o conceito de “qualidade” e, a partir da resposta de um aluno, pensamos as qualidades que são mais importantes a uma pessoa (se as físicas ou as da personalidade).

Isto fez com que justificassem seus pensamentos e os repensassem. Algumas das justificativas traziam suas aflições e questionamentos: “As pessoas mal vestidas e feias não são aceitas pelas outras. Como vamos sair na rua desarrumados? O que vão achar da gente?”. Estes foram alguns dos argumentos e questionamentos utilizados.

Mostrou-se presente, a partir deste discurso, o estigma do preconceito e da discriminação fundados na aparência. Visão esta, construída culturalmente, e sentida intensamente por todos aqueles e aquelas que não se enquadram nos padrões estéticos pré-estabelecidos. Para MARIOTTI (2000, p. 210), uma cultura serve como, de acordo com Maturana, “um âmbito de verdades evidentes, que não necessitam de justificação, e cujo fundamento não vemos nem questionamos”. E, portanto, “Em muitos casos o que pensamos ser nossa vontade consciente é apenas o que nos impõem os nossos condicionantes culturais”. (MARIOTTI, 2000, p. 210) Com isso, entendemos os preconceitos como “naturais” e não conseguimos chegar à raiz dos seus conceitos e valores.

O momento surgiu como oportunidade para a reflexão coletiva sobre algo que aparentemente preocupava o grupo. É importante fazer questionamentos a partir de exemplos que aproximam o problema à realidade da turma. Para tanto, perguntei se preferem ter um colega (citei um deles) bem aparentado e mal-humorado, grosseiro; ou um todo feio, mal arrumado que seja tranqüilo e alegre.

Para OLIVEIRA (2002, p.97) os professores (as) não devem apresentar o conhecimento como algo pronto e acabado, ela constata que só o que restará aos alunos será a conclusão de que aprender seja apenas repetir conhecimentos estabelecidos e imutáveis. Para a autora, esta concepção positivista da educação “forma’ alunos para o não-pensar, seres submissos, ao excluí-los do processo de construção do conhecimento”. Por isso a importância de questionar, e assim, de acordo com Freire e Shor, citado por SCHIMIDT(1998, p. 32), é preciso “[...] criarmos e recriarmos com nossos alunos o conhecimento, pela dúvida e pela criticidade”.

O professor(a) deve ter um posicionamento claro e definido sobre o assunto que aborda. Ainda que seu posicionamento seja uma pergunta, uma dúvida, estas devem fazer-se presentes. O professor deve mostrar que não existem respostas a tudo e que o conhecimento não traz verdades absolutas, mas sim, possibilidades. Aliás, assim como afirma a frase de Maturana, citada por MARIOTTI (2000, p. 166), “A certeza é cega. Quanto mais certeza você tem, menos você vê”.

Então, falei sobre o fato de não devermos dar importância ao que os outros possam vir a achar sobre nossas roupas e aparência. Que muito mais feio do que estar desarrumado, é ficar julgando e classificando os outros. Refletimos sobre o sentido de nossas vidas, a real importância do ser humano e da convivência entre as pessoas. As questões levantadas permitiram que os alunos (as) repensassem seus planos de prioridades.

“O papel do educador progressista é desafiar a curiosidade ingênua do educando para, com ele, partilhar a criticidade. É assim que a prática educativa se afirma como desocultadora de verdades escondidas.”(FREIRE, 1995, p. 79) Pode ser que alguns não tenham mudado de opinião, mas não é isso que importa. Assim como afirma LORIERI (2002, p. 16), o professor não deve ser um doutrinador, isto é, “impositivo de seus pontos de vista”. Não haveria lógica, em rejeitando a neutralidade, impor uma ditadura. O que vale, é o alcance de coerência e consciência no posicionamento de cada aluno e aluna diante do que acreditam. O professor (a) não deve, ao desconstruir verdades culturais, impor as suas.

De acordo com Demo, citado por SCHIMIDT (1998, p. 26), “Ensinar já não significa [...] repassar o saber. Seu conteúdo correto é motivar o processo emancipatório com base no saber crítico, criativo, atualizado, competente”.

No decorrer das aulas é possível detectar a superação, ou não, das temáticas discutidas. Durante a mesma aula em que conversamos sobre “aparência”, o tema em questão voltou a ser abordado em decorrência de uma dinâmica que solicitava a troca de olhares entre os alunos (as). Percebi o quanto estavam mais atentos às características físicas dos olhos dos (as) colegas do que aquilo que seus olhos podiam dizer. E neste caso, quando perguntei a um menino porque o olhar de tal menina havia lhe chamado mais atenção que os outros, ele respondeu: “porque a cor do seu olho é bonita, é verde”.

Um Educador (a) que perde a riqueza destes momentos suscetíveis à discussão coletiva, acaba por reforçar os valores que regem tais relações. Quando necessário, uma conversa deve partir de questionamentos esclarecedores de conceitos, e para este exemplo era fundamental uma primeira reflexão diante das diferenças entre olho e

olhar. Ao fazer a pergunta não houve manifestações. Ninguém respondeu, não porque não estivessem pensando nisso, mas talvez por não querem se expor. Aí está o papel do professor (a) motivador em que, para garantir a participação dos alunos (as), deve mostrar-lhes o quanto tem validade suas opiniões. Mas isto somente acontece dentro de um processo gradativo de confiança e aproximação entre docentes e discentes.

Quanto às explicações de um professor (a), estas devem ser de fácil compreensão aos alunos (as). Inclusive, a utilização de exemplos próximos da realidade facilitam o processo. Como exemplo, um menino gritou com outro que estava lhe empurrando e fez cara de irritado. Então aproveitei o momento para perguntar: “você repararam na expressão dos olhos dele? Não dava para ver que estava brabo?” A turma concordou e deu risada e, então continuei falando: “Pois é, além de nos comunicarmos através da fala e do corpo, a gente também fala com os olhos”. Contei que alguns filósofos consideram o olho como espelho da alma e alguns ficaram surpreendidos com tal possibilidade.

Ainda nesta aula foi levantada a importância de encararmos os olhos dos outros, como um sinal de estarmos sendo verdadeiros, presentes. Perguntei se gostavam de falar com uma pessoa que desvia o olhar e alguns responderam que não. Foi um ótimo momento de reflexão coletiva, depois ficaram pensando como olharam e como foram olhados pelos (as) colegas durante a prática que havíamos realizado. De acordo com Schön, citado por SHIMIDT (1998, p.31), “A reflexão-sobre-a-ação, refere-se ao processo de pensamento que ocorre retrospectivamente sobre uma situação problemática e sobre a reflexão-na-ação produzida pelo professor”. Este pode se caracterizar como um momento de construção de saberes.

4.2.4 Avaliação e reflexão diante das práticas

No final de todas as aulas deve haver um momento de reflexão e avaliação. Continuando com o exemplo da dinâmica de Expressão Corporal, o retorno obtido na resposta de um aluno expressavam o alcance dos objetivos do conteúdo: “aprendi muitas coisas hoje, gostei muito da aula”.

“Nenhuma transformação importante acontece sem o auxílio de valores. Toda modificação é, no fim das contas, o resultado de uma negociação entre os valores que o indivíduo tinha antes e os que lhe são propostos. O resultado dessa transação fará surgir os valores segundo os quais serão implementadas as práticas de mudança social, [...]” (MARIOTTI, 2000, p. 173)

E como exercício prático fizemos a chamada com a resposta, no lugar de uma palavra (como presente), uma troca de olhar com a professora. Este foi um momento de confirmação diante da valorização de nossas reflexões anteriores. A aceitação e o entusiasmo explicitaram o gosto pela nova forma de perceber o valor de um olhar.

Outro princípio que regeu as intervenções junto ao grupo de adolescentes foi a busca pela “moral da história”. Ou seja, a busca pelos porquês de cada coisa que fazíamos ou que víamos. Perceber as entrelinhas e as mensagens implícitas em cada fato, sempre em busca da quebra de pré-conceitos. Em uma ocasião, na qual estava chovendo, assistimos a um filme brasileiro chamado “Bicho de Sete Cabeças”. A história retrata a realidade do sistema manicomial e tem como protagonista um menino usuário de drogas. No final da aula pudemos refletir sobre as mensagens do filme. Um menino disse servir como aprendizado para que não se envolvam com drogas, pois assim como o menino do filme, receberiam a lição. Cabe agora ao professor (a) intermediar as discussões e fazer com que o grupo perceba os mesmos fatos sobre outras perspectivas também. E neste caso específico, coube-me mostrar o quanto devemos perceber aquele tipo de hospital psiquiátrico como local impróprio para a cura de qualquer dependência que um ser humano venha a ter. E que, portanto, ninguém merece passar por aquela situação. Devemos encontrar meios de ajudar aqueles que por algum motivo encontram-se dependentes de alguma droga, e não castigá-los.

4.2.5 Um olhar sobre as relações: Ser Humano, Mundo e Sociedade

“Uma das principais tarefas da educação de crianças e jovens é auxiliá-los a formar muitos e variados conceitos em suas mentes. Uma mente pobre de conceitos tem poucas chances de articular compreensão significativa e rica a respeito da

realidade existente e de qualquer realidade desejável". (LORIERI, 2002, p.28) Para tanto, de acordo com GRACIANI (1999, p. 208), cabe ao educador (a) "a capacidade de planejar, selecionar atividades significativas, sedutoras, interessantes e variadas, teoricamente fundamentadas para atingir objetivos claramente definidos e especificados".

Este tópico se propõe a pensar, inclusive de acordo com a seqüência cronológica, as intencionalidades e a construção de uma educação para o pensar, a partir do trabalho desenvolvido com os adolescentes do Lar.

Foi possível em nossas aulas, a partir de um Jogo dramático dos Índios, repensar nossa relação com a natureza da qual fazemos parte. E, a partir da Cultura dos Índios, de que forma esta relação foi se modificando até chegarmos no atual desrespeito por que temos tratado o Meio Ambiente. Pensar as mudanças de cada tempo é pensar o tempo como possibilidade de mudança.

Além de aprendermos a conviver com o meio ambiente, do qual fazemos parte, é preciso, dentro de uma ação educacional, pensar na forma como se dão as relações entre as pessoas. Isto incita-nos à necessidade de contextualizarmos a própria cultura das relações, que se faz discriminatória diante da diversidade de raças, sexos e opiniões.

Estas relações, quando trabalhadas em aula, podem trazer ricos espaços de reelaboração de saberes. Um exemplo foi a Gincana de estereótipos realizada no bosque, que trouxe várias reflexões diante da necessidade de aprendermos a conviver com a diversidade, sem formarmos um "juízo" dos outros. Assim como afirma ALVES (2003, p.14), "conviver é viver bem em meio à diversidade".

E para tanto, resta aos Educadores Físicos pensar as vivências práticas capazes de trazer à tona todas as formas de relação consideradas indignas ou coerentes, a fim de questionar suas lógicas e superá-las. Utilizar atividades que objetivem, por exemplo, a quebra do machismo e da cultura de distanciamento dos corpos, sejam masculinos com masculinos ou femininos com masculinos. "É preciso compreender os símbolos que estão representados no corpo". (DAOLIO, 1994, p.48) Até que, em certo momento, os alunos percebiam que o fato de se beijarem no rosto não os fazem menos homens.

Este é um processo lento, mas que vem de encontro com o rompimento de uma Cultura de desafeto e brutalidade.

E pensar, sobre tudo, na aprendizagem do próprio corpo, e pensar, de acordo com ALVES (2003, p. 67), “Os sentidos. Os prazeres. A arte de ver, de ouvir, de cheirar, de desenhar, a arte de tocar”.

E com isso, é possível citar a oficina de “ritmo e música”, que desenvolvemos durante o período voluntário, como meio onde pudemos explorar nossas capacidades de criar e repensar nossos “sem-limites” de possibilidades de expressão e comunicação com o mundo que nos cerca.

Cabe agora reforçar dois pontos fundamentais desta pesquisa: primeiro, pensar as atividades que de alguma forma colocam os alunos e alunas a pensar sobre as relações, e segundo, a partir dessas relações vivenciadas na prática, ampliar suas análises sob os rumos da sociedade da qual fazemos parte.

Partir do princípio de que algumas formas de relação, apesar de vigentes, são desiguais, injustas e desumanas, enquanto outras, apesar de serem por vezes consideradas tolas, são fundamentais para a construção de uma sociedade menos opressora, menos castigada. E daí, vale abordar os Jogos Cooperativos, oficina realizada durante o período voluntário, em que a reflexão diante do efeito de tais relações injustas possibilitou-nos uma análise sobre o Sistema Político, Econômico e Social em que vivemos atualmente: o Capitalismo. E assim, pude instigar aos alunos e alunas sobre nosso papel na mudança de ordens “necrófilas” e injustas do sistema político, econômico e social em que vivemos.

Não cabe ao educador ensiná-los (as) o caminho, assim como afirma ALVES (2003, p. 56) “Não existe nada mais fatal para o pensamento que o ensino das respostas certas. Para isso existem as escolas: não para ensinar as respostas, mas para ensinar as perguntas.”, e assim, deixemos que os mesmos as descubram.

4.3. AVALIAÇÕES FINAIS

De nada valeria falar sobre o processo educacional, sem que estivessem expressas as opiniões dos alunos e alunas envolvidos. Portanto, a partir de uma avaliação final das aulas, e das perguntas que a nortearam, foi possível refletir sobre seus depoimentos e suas representações diante das aulas. Neste dia apenas um dos meninos não pode esteve presente.

Para melhor compreensão este será dividido em categorias menores.

4.3.1 Em Relação À Professora

Como já foi comentado, é fundamental que os alunos e alunas se identifiquem com a professora ou professor. De acordo com SNYDERS (1993, p.81) “Para que o aluno encontre alegria na relação, é preciso que ele se sinta efetivamente levado a sério”. Alguns de seus depoimentos demonstram os pontos que mais marcaram suas visões diante da professora:

- “O jeito da professora tem uma ótima personalidade conosco e uma maneira diferente de dar aula, tudo feliz na calma e cooperadora. Além de ser uma ótima professora é uma querida amiga” C. B. (14 anos)
- “Ela é muito carinhosa com a gente” R. (13 anos)
- “A professora explica bem e dá atividades muito legais” K. (15 anos)

4.3.2 Relação dos alunos entre si e com a professora

É possível detectar em suas escritas a preocupação de mostrarem-se colaboradores na harmonia estabelecida nestas relações. Em geral, foi encarada como uma pergunta sobre seus comportamentos, por exemplo:

- “Me vejo um aluno cooperador e participativo” (C. B. – 14 anos)
- “Eu sou mais ou menos legal, eu às vezes faço palhaçada” C. G. (16 anos)

Em outras respostas, é possível perceber a preocupação em contribuir ao atendimento cedido pela professora: “Eu me comporto bem, dou o meu respeito minha atenção. Procuro entender ela, porque tudo isso que eu faço por ela, ela faz em ”dobro”, porque ela procura entender seus alunos, procura entender o que os outros estão precisando”. M. (14 anos)

4.3.3 Particularidades desta experiência com aulas de Educação Física

A intenção de analisar as diferenças entre as aulas de Educação Física desenvolvidas sob a orientação deste estudo e as aulas que estes jovens possuem em outros espaços ou mesmo em outros períodos de suas vidas está justamente em refletir sobre a possibilidade de alcançar uma Educação Física que ultrapasse os parâmetros tradicionais, já citados anteriormente. Enfim, suas respostas confirmam a diferenciação e de certo modo deixam explícitos os objetivos pregados por essa prática.

- “De um certo ponto de vista sim, as aulas são diferentes das outras, por exemplo: as atividades que fazem você refletir a respeito da natureza, de outras pessoas, de você mesmo, etc. Tem atividades que fazem as pessoas se ajudarem e muitas outras (é uma boa visão da educação física)”. K. (15 anos)
- “As aulas que a professora procura mostrar não é apenas uma aula, é uma super aula porque ela procura mostrar realmente como é uma realidade com a sociedade lá fora, se importar com os outros, e não julgar as pessoas sem saber direito, sempre procurar ver de todos os lados”. M.(14 anos)
- “ É diferente porque esta educação física trabalha muito com a criatividade e não com os esportes, ela é boa porque é muita criativa” C. B. (14 anos)

- “Eu acho a educação física legal, mas gosto mais das aulas da professora Mela. Por que? Porque nós aprendemos que a educação física não é só jogar vôlei, futebol, etc.” R. (13 anos)

Um dos depoimentos reflete o gosto cultural pelo futebol, mas justifica-se também pelo gosto de atividades mais agitadas. De fato, não é porque preocupamo-nos com a reflexão e não prezamos pelo alto rendimento que nossas atividades deverão ter menor movimentação: “Eu vi uma diferença muito grande na educação física da professora, eu aprendi muita coisa na educação física. Mas eu prefiro da minha escola, tem futebol, corre, etc. Mas a educação física da professora é boa, legal e gosto também, só que é um pouquinho parada”. A. (13 anos)

4.3.4 Aproveitamento

Por fim, resta-nos saber o que os alunos e alunas acharam deste processo em que, por um ano, desenvolveu tantos saberes:

- “Foi muito bom, aprendi coisas novas, a respeitar meus colegas”. A. (13 anos)
- “Valeu a pena ter as aulas, pois nos ensinou a respeitar o outro, a natureza, eu não jogaria nenhuma das aulas fora”. K. (15 anos)

5.0 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao olharmos para este complexo processo educacional, resta-nos a imprescindível constatação de que, “[...], precisamos recuperar a razão emancipatória, voltada para os objetivos propriamente humanos, para a busca do “bem viver”, da felicidade e não da eficácia, da dominação, da posse.” (ARANHA, 2002, p. 5) Ou seja, buscar no movimento, na ação, a perspectiva de construir novas atitudes, novos comportamentos críticos, uma reelaboração de saberes, diante de um trabalho que muitas vezes traz em si elementos de alienação social.

Com isso, cabe ao professor (a), ser capaz de analisar as manifestações culturais e corporais e “ler nas entrelinhas” suas intenções e apelos. Ou seja, analisar o que pretende cada manifestação da cultura corporal e o que pretendemos com as mesmas. Enfim, pontuar quais desejamos reforçar e quais desejamos resignificar.

Para tanto, “a questão é como ensiná-los a receber a herança cultural e, ao mesmo tempo, reconhecê-la não como dado natural e imutável, e sim como resultado da ação humana em constante vir-a-ser e que poderá ser por eles também modificada” (ARANHA, 2002. P.7)

Procuramos prezar em nossas aulas, diante de todas as problemáticas que surgiam, pelo princípio da superação e da quebra de pré-conceitos. Estes momentos de reflexão surgiam a partir da necessidade levantada pelos alunos e alunas, ou a partir de polêmicas levantadas pela professora.

Este estudo detecta sua diretriz central na condição de que, independente do conteúdo trabalhado, este não se caracterize enquanto neutro, mas sim, tendo como intenção análise crítica e reflexiva sob a realidade. Para que, deste modo, garanta a aquisição de saberes que contribuam para a emancipação dos seres e a elevação do que é humano.

Esta pesquisa mostrou que uma Educação Física comprometida com projetos de cunho educativo destinados a crianças e adolescentes em situação de risco social deva atentar-se às reais necessidades desta população. É preciso olhar para aqueles corpos

que se movimentam como quem olha para um poeta ou uma poetiza que escreve sua poesia, são nestes momentos que suas visões de ser humano e de mundo estarão convidando-nos a rever nossos pressupostos, e assim, juntos reinterpretarmos e resignificarmos as relações dos seres com a realidade circundante.

As aulas de Educação Física junto a adolescentes, moradores de uma Casa de Apoio, mostraram-se como efetivo meio para a construção de consciência crítica dos alunos, alunas e professora. Foi possível reforçar o valor das práticas corporais e construir o conhecimento a partir das mesmas.

Concluí-se, neste momento, que a mais importante das missões de um Educador (a), está justamente em instigar os alunos e alunas sobre nosso papel na mudança de ordens “necrófilas” e injustas do sistema político, econômico e social em que vivemos. Esta é a missão da educação do oprimido, porém esta não é uma constatação de Freire, mas minha. Isto porque, já alerta Freire, trairão suas idéias aqueles que somente as repetirem, pois isto é sinônimo de preguiça intelectual. Desafio agora a ciência a invalidar minha constatação, quando esta mesma embasa-se por uma teoria que não entende a ciência enquanto neutra. E que acredita, que além dos alunos (as), os educadores (as) e pesquisadores (as) também devem sair da mesquinhez que os levam a percorrer sempre as mesmas trilhas batidas com que se afundam em seus saberes cristalizados pelo tempo. Onde das perguntas, já sabiam as respostas. E onde as respostas nada têm a ver com a revelação de um mundo que acabam de descobrir.

E neste momento, talvez valha pensarmos que esteja na hora desta área mostrar seu comprometimento com a educação global de seus alunos, esclarecer suas definições de corpo, de movimento, e até mesmo de educação. Mostrar a quê está disposta e o quanto merece valor e reconhecimento. É preciso que os próprios professores (as) da área acreditem na desmistificação da Educação Física enquanto aula livre ou de futebol e vôlei. Rever seus conteúdos e seus objetivos. Caso contrário, estaremos sempre às margens do cenário educacional.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, R. **Conversas com quem gosta de ensinar**. São Paulo, Cortez, 1987.

_____. **Conversas sobre Educação**. Campinas, SP: Verus Editora, 2003.

ALONSO, M. **Formar Professores para uma Nova Escola**. *in*: QUELUZ, A. G.(orient.); ALONSO, M. (org.). **O Trabalho Docente: Teoria e Prática**. São Paulo, Pioneira Thomson Learning, 2003.

ARANHA, M. L. A. **O que é uma educação para o pensar?** *In*: CASTRO, E. A.; OLIVEIRA, P. R. (org.). **Educando para o Pensar**. São Paulo, Pioneira Thomson Learning, 2002.

BRANDÃO, C. R. **A Educação como Cultura**. Campinas –SP, Mercado das letras, 2002.

CASTRO, E. A.; OLIVEIRA, P. R. (org.). **Educando para o Pensar**. São Paulo, Pioneira Thomson Learning, 2002.

COSTA, M. R.; SILVA, R. G. **Jogos Cooperativos para Meninos e Meninas em Situação de Risco**. João Pessoa/PB, Anais do I Congresso Brasileiro de Extensão Universitária, 2002.

CHAUÍ, M. **Cultura e Democracia**. São Paulo: Moderna, 1981.

DAOLIO, J. **A Ordem e a (Des)ordem Na Educação Física Brasileira**. Revista Brasileira de Ciências do esporte, v. 25, n.1, p. 115 – 127, Campinas, 2003.

_____. **Da Cultura do Corpo**. Campinas, SP: Papyrus, 1994.

DEMO, P. **Introdução à Sociologia: complexidade, interdisciplinaridade e desigualdade Social**. São Paulo, Atlas, 2002.

FORQUIN, J. C. **Saberes Escolares, Imperativos e Dinâmicas Sociais**. Revista Teoria & Educação, n.5, 1992.

FRANCO, M. A. S. **Pedagogia como Ciência da Educação**. Campinas, SP: Papyrus, 2003.

FREIRE, P. **A Educação na Cidade**. São Paulo, Cortez, 2001.

_____. **Criando métodos de pesquisa alternativa: aprendendo a fazê-la melhor através da ação**. *In*.: BRANDÃO, C. R. **Pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1990, p. 34-41.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 23 ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

_____. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo, Paz e Terra, 1996.

GIROUX, H.; SIMON, R. **Cultura Popular e Pedagogia Crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento curricular**. In: MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. **Currículo, Cultura e Sociedade**. São Paulo: Cortez, 1994.

GRACIANI, M. S. **Pedagogia Social de Rua**. São Paulo, Cortez: Instituto Paulo Freire, 1999.

GUIRALDELLI, P. J. **Educação Física progressista: Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos e a Educação Física Brasileira**. São Paulo: Editora Loyola: 1989.

LORIERI, M. A. **Educação para o Pensar**. In: CASTRO, E. A.; OLIVEIRA, P. R. (org.). **Educando para o Pensar**. São Paulo, Pioneira Thomson Learning, 2002.

_____. **O Programa Filosofia Para Crianças e a Educação para a Cidadania**. In: CASTRO, E. A.; OLIVEIRA, P. R. (org.). **Educando para o Pensar**. São Paulo, Pioneira Thomson Learning, 2002.

MARIOTTI, H. **As Paixões do Ego: Complexidade, Política e Solidariedade**. São Paulo: Palas Athena, 2000.

QUELUZ, A. G.(orient.); ALONSO, M. (org.). **O Trabalho Docente: Teoria e Prática**. São Paulo, Pioneira Thomson Learning, 2003.

SALGADO, M. **O segmento Idoso e as Políticas. O papel das Instituições**. Revista Kairós de Gerontologia, vol.4 – n. 1. São Paulo, Educ, 1998.

SCHIMIDT, L. M.; RIBAS M. H.; CARVALHO, M. A. **A Prática Pedagógica como Fonte de Conhecimento**. in: QUELUZ, A. G.(orient.); ALONSO, M. (org.). **O Trabalho Docente: Teoria e Prática**. São Paulo, Pioneira Thomson Learning, 2003.

SNYDERS, G. **A Alegria na Escola**. São Paulo: Editora Manole, 1996.

_____. **Alunos Felizes: Reflexão sobre a Alegria na Escola a partir dos Textos Literários**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

SOUZA, N. P. de. **Ensino e Avaliação na Educação Física**. São Paulo, Ibrasa, 1993.

TITTONI, J.; JACQUES, M G. C. **Pesquisa**. In.: JACQUES, M. G. C. **Psicologia social contemporânea**. 5ed. Petrópolis : Vozes, 2001, p. 73-85.

ANEXOS

RESPONSABILIDADE SOCIAL CORPORATIVA
EDUCAÇÃO FÍSICA
ESTAGIÁRIA: Carmela Bardini

PLANEJAMENTOS MENSAIS

| Dias | Turma B |
|-------------|---|
| 17/03 | Familiarização: Conversa e Dinâmicas em grupo: <ul style="list-style-type: none">- testa pintada,- nó humano,- desafio em roda,- máquina de palmas,- batidas ritmadas. Conversa Final com análise da dinâmica. |
| Obs. | A turma ficou pequena e, portanto bem mais fácil de conversar e ser escutada. Todos participaram, alguns à princípio com receio, mas acabaram se envolvendo nas atividades. |
| 19/03 | Conversa, Gincana com barbantes, dinâmica de perguntas e respostas. |
| Obs. | Os adolescentes se envolveram com as atividades e nem queriam que a aula terminasse. |
| 24/03 | Alongamento, Gincana das capacidades motoras: Tiro ao alvo, lateralidade, flexibilidade (MS, MI), equilíbrio, Salto horizontal, chutes à meta e Shuttle Run. Alongamento. |
| Obs. | Estavam animados e se esforçando, por serem mais velhos e já prestarem mais atenção, deu tempo de realizar mais testes. Todos gostaram da aula. Foram realizados os seguintes testes: equilíbrio, flexibilidade (MS e MI), lateralidade, salto horizontal, shuttle run. |
| 26/03 | Continuação da Gincana: tiro ao alvo e chute à meta. |
| Obs. | A turma estava tranqüila e concentrada na atividade. Comparavam seus resultados, mas não estavam competitivos. A gincana terminou e as equipes estavam empatadas. Para desempatar fizeram uma brincadeira de esconde-esconde. |
| 31/03 | Voleibol: <ul style="list-style-type: none">- Exercícios de aquecimento,- aquecimento articular- Voleibol: mudando as regras do jogo |

| | |
|--------------------|---|
| <p>Obs.</p> | <p>A aula estava se desenvolvendo bem até a hora que pedi para acrescentarem ou modificarem uma regra do jogo. Cada um queria uma regra diferente, o C. G. queria jogar em duplas (estávamos jogando em quartetos) e outros não queriam nada. Neste momento o M. me pediu para tomar água e o C. B. foi junto, a aula parou e alguns se recostaram na rede. Então reuni o grupo para conversar e expliquei que eles precisam decidir as coisas em consenso. De nada adianta cada um querer uma coisa diferente porque a mudança será para todos. e portanto precisam decidir juntos. O C. G. disse que quem tinha que decidir era a professora. Eu perguntei porquê e ele não soube responder. Eu disse que são os alunos que fazem a aula e portanto devem participam de sua construção.</p> |
| <p>02/04</p> | <p>Iniciação ao bets:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Aquecimento: Dragão Chinês - Aquecimento articular - Bets adaptado - Palma bola |
| <p>Obs.</p> | <p>A aula demorou 15 minutos para começar porque a turma estava dispersa e alguns estavam comendo picolé. Pedi que parassem de pegar picolés porque estavam em horário de aula. Foi complicado na hora de dividir as duplas para o bets porque a K.e a R. não queriam participar e ninguém queria ir com o D. Então começaram a montar as duplas e as meninas resolveram participar como uma dupla e o D. que não formou dupla foi comigo. A aula teve um bom desenvolvimento e todos participaram.</p> |
| <p>07/04</p> | <p>Iniciação ao handebol:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Tarefas dos numerados, - Bola na linha, - Mãos cruzadas. |
| <p>Obs.</p> | <p>Fizeram a aula junto com a turma C para que as atividades programadas ficassem mais animadas.</p> <p>A interação entre as duas turmas foi bem positiva para o grupo, todos se divertiram, cooperaram e participaram. Apenas o K., quase no final do jogo, reclamou que não deixavam ele tocar na bola. Eu pedi que seu grupo jogasse para ele, mas daí ele que não quis pegar a bola. Eu falei que ele deveria participar das jogadas e não adiantaria ficar em um canto, mas não quis continuar.</p> |
| <p>09/04</p> | <p>Iniciação ao Caçador:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Alerta ao contrário, - Jogo de Caçador, - Continuando a história com as gravuras. |
| <p>Obs.</p> | <p>Nosso relacionamento é muito amistoso, eles participam da aula e raramente preciso chamar a atenção de alguém. Eles (as) se relacionam bem e a aula foi prazerosa para todos.</p> |
| | <p>Iniciação ao atletismo: corrida de 100m.</p> |

| | |
|-------------|--|
| 14/04 | <ul style="list-style-type: none"> - Pega-pegas fuja louco, - Dia e Noite, - Corrida. |
| Obs. | A K., a R., o C. G. e o D. me pediram para ser mais rígida com os alunos durante a aula. Conversamos sobre respeito e consciência de atitudes e eu questioneei a necessidade da professora ter que utilizar um comportamento muito autoritário. A aula foi bem legal. |
| 16/04 | <p>Iniciação ao Salto em Extensão:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Brincadeiras de aquecimento com corda, - Pulando até a corda, - Salto em extensão pulando a corda - Estafeta da somatória de Saltos, - Desafio do precipício. |
| Obs. | A aula foi bem descontraída e proveitosa, consegui desenvolver todas as atividades planejadas e foi muito legal. |
| 21/04 | |
| Obs. | |
| 23/04 | <p>Iniciação ao futebol:</p> <ul style="list-style-type: none"> - roda de tarefas, - exercícios em dupla, - estafeta, - jogo com adaptações, - Dinâmica de reconhecimento. |
| Obs. | A aula foi bem proveitosa, deu tempo de fazer todas as atividades programadas. Os três meninos que trocaram de turma pareceram bem adaptados à nova turma. |
| 28/04 | <p>Revezamento 4 x 100:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Aquecimento, - Tipos de revezamento, - Competição, - Desafio cooperativo. |
| Obs. | <p>Juntei as turmas e dei uma aula de expressão corporal. Resolvi juntar as turmas porque tinha que sair mais cedo para conversar com a Chefe e pensei na turma do coral fazer sozinha a segunda aula. Afinal, como eles tem apenas uma aula por semana estão com o conteúdo atrasado.</p> <p>A aula com todas as turmas foi bem proveitosa. Apesar da bagunça, conseguimos refletir sobre nosso sentido na vida e o que é importante no ser humano. Refletimos sobre a importância de olharmos nos olhos das pessoas e sobre como o nosso corpo fala.</p> |
| | Iniciação Bola ao gol: |

| | |
|-------------|---|
| 30/04 | <ul style="list-style-type: none"> - pega-pega dos grupos, - jogo. |
| Obs. | <p>A primeira atividade deu muito certo, todos se divertiram, se aproximaram e se uniram. As equipes estavam bem cooperativas.</p> <p>Quando comecei a explicar as regras do jogo alguns se desanimaram. Percebi que gostaram do esporte, mas no final da aula me disseram que não escolherão este esporte nas olimpíadas.</p> |
| 05/05 | <p>Revezamento 4 x 100:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Aquecimento, - Tipos de revezamento, - Competição, - Desafio cooperativo. |
| Obs. | <p>Levei um filme para assistirmos e debatermos: "Bicho de sete cabeças". No final dei-lhes uma tarefa: montar um teatro para a próxima segunda-feira. O tema escolhido foi: " Qual é o sentido da vida?".</p> |
| 07/05 | <p>Revezamento 4 x 100:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Gincana de revezamento, - Tipos de revezamento (estafeta), - Competição, - Desafio cooperativo. |
| Obs. | <p>A aula foi bem recreativa e exigia a cooperação de todos. Enquanto explicava a troca de bastões na zona de revezamento o M. ficou tumultuando de pé. Então pedi que ele ensinasse para os colegas. Todos ficaram chamando-o de professor e ele explicou. O desafio cooperativo foi executado com eficiência pela turma, foram criativos, trabalharam em equipe, se ajudaram e cooperaram uns com os outros.</p> |
| 12/05 | <p>Apresentação do teatro montado pela turma e aperfeiçoamento. Técnicas de interpretação e improvisação.</p> |
| Obs. | <p>A tarefa pedida na aula passada não foi apresentada. Eles argumentaram falta de tempo e eu disse que foi falta de vontade. Conversamos sobre maturidade e autonomia do grupo. Perguntei se eles ainda estavam dispostos a cumprir a tarefa e todos (as) disseram que sim. Então, pedi que tragam para a próxima aula, cada um, uma gravura, uma palavra e um objeto (utilizarei estes materiais como facilitadores do processo de criação do teatro).</p> <p>Disse que faria uma prova e fiz um desafio cooperativo com cordas cheias de nó.</p> |
| 14/05 | <p>Volei em duplas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - pega-pega do abraço, - Palma bola (palma-toque, perna-manchete), - Exercícios em roda, - Tipos de saque, - Jogo (dinâmica das fileiras, quem erra vai p/ fim da fila . |

| | |
|-------------|--|
| Obs. | Todos participaram e se envolveram nas atividades. Os três meninos que vieram da outra turma estavam fazendo bagunça. No final da aula decidi que voltariam para a turma dos pequenos, pois estão atrapalhando esta turma. Todos os adolescentes concordaram. Um dos meninos disse que nem queria mesmo ficar naquela turma, acho que ficou chateado. |
| 19/05 | Jogo do disco: <ul style="list-style-type: none"> - lançamentos em dupla, - lançar, receber e definir, - jogo, - Inscrições para as Olimpíadas. |
| Obs. | A turma gostou do Jogo do disco, mas não optaram por ele nas inscrições para as Olimpíadas. |
| 21/05 | Circuito esportivo, Prática de um esporte elegido. |
| Obs. | O número de alunos foi pequeno e com isso a aula ficou menos animada. Mesmo assim foi descontraída e proveitosa. O C. G. estava um pouco abatido, mas não quis dizer o motivo. |
| 26/05 | |
| Obs. | |
| 28/05 | <ul style="list-style-type: none"> - Brincadeira do "eu duvido", - pique bandeira, - cabo de guerra. |
| Obs. | A aula foi bem descontraída e todos estavam bem envolvidos. O C. B. chutou o D. porque haviam perdido a chance de fazer um ponto no jogo. Parei tudo para conversarmos e para o C. B. explicar o ocorrido. Conversamos sobre respeito, tolerância e a indiferença entre ganhar ou perder o jogo (quem ganha não ganha nada) e a falta de sentido em brigar (por nada). No final da aula pedi que avaliassem minhas aulas e eu (professora). Fiquei bem contente com suas respostas, todos estavam satisfeitos e disseram gostar muito de mim. O M. disse que aprendeu muito comigo. |
| 02/06 | <ul style="list-style-type: none"> - Aquecimento, - Gincana dos estereótipos, - Tira um, - Discussão final sobre a Gincana. |
| Obs. | As turmas foram bem cooperativas e não brigaram entre si. |
| 04/06 | Punhobol: <ul style="list-style-type: none"> - pega-pega do rabo, - estafeta, - toque, - jogo adaptado, |

| | |
|-------------|---|
| | - bomba. |
| Obs. | Como estava chovendo, fizemos aula dentro da sala com aparelho de som. Utilizamos músicas selecionadas e trabalhamos com desenhos de sensações. Em seguida, fizemos a brincadeira do lápis e a passagem pela vida (corredor humano). Foi bem legal a aula, apesar de ficarem envergonhados em algumas atividade de expressão. |
| 09/06 | Punhobol: <ul style="list-style-type: none"> - Regras; - Aquecimento; - Alongamento; - Recepção de bola. |
| Obs. | Alguns acharam a aula "puxada", mas todos se interessaram em aprender |
| 11/06 | Jogo Dramático dos Índios: Cultura Guarani |
| Obs. | A aula foi cômica: Um aluno jogou uma pedra em uma colméia de abelhas porque achou que completaria a tarefa solicitada: cada tribo deveria montar uma armadilha. Muitos de nós fomos picados. Então conversamos sobre a importância de respeitarmos a natureza e vivermos em harmonia: toda ação tem reação. |

28/04 - Relatório da Aula de Expressão Corporal (Primeira Etapa)

No início da dinâmica pedi que ficassem deitados e de olhos fechados. Então, quando todos se acalmaram, pedi que pensassem em três qualidades e três defeitos ou manias que tenham. Na seqüência, todos se levantaram e saíram cumprimentando os colegas, contando suas qualidades e defeitos (ou manias). Achei que seria legal participar junto e mostrar que também sei reconhecer meus defeitos. Porém, percebi que alguns alunos e alunas estavam entendendo como qualidades e defeitos as características físicas e da aparência. Ouvi falarem coisas como "tenho os olhos e dentes bonitos". No mesmo momento resolvi parar a música e pedi que todos sentassem. Neste caso, perguntei o que entendiam por qualidade de uma pessoa. Um menino de quatorze anos (M.) respondeu dizendo que seu professor disse haver dois tipos: as físicas (visual) e as da personalidade.

Então perguntei qual eles achavam mais importante. Para a minha surpresa, a resposta unânime foi, a primeira. Pedi que justificassem e alguns explicaram o fato das pessoas mal vestidas e feias não serem aceitas pelas outras, “Como vamos sair na rua desarrumados? O que vão achar da gente?”, foram alguns dos argumentos e questionamentos utilizados.

Surgiu aí, uma oportunidade de reflexão coletiva sobre algo que aparentemente preocupava o grupo. Perguntei se achavam mais importante a professora ser bonita ou querida. Neste momento ficaram em silêncio. E eu respondi: “Bom, eu não estou nessa vida para bonito, quero ser muito mais que isso, também quero fazer muita coisa”. Logo, perguntei se preferem que o menino tal (citei um deles) seja bem aparentado e mal-humorado, grosseiro; ou que seja, todo feio, mal arrumado e seja tranqüilo e alegre. Houve um clima de descontração da turma. Em geral, a resposta foi a segunda. Falei sobre o fato de não devermos dar importância ao que os outros possam vir a achar sobre nossas roupas e aparência. Que muito mais feio do que estar desarrumado, é ficar julgando e classificando os outros.

Além disso, relatei minha experiência de trabalho com idosos. O que restaria para eles se o que tivesse mais valor fosse a aparência? Afinal, já estão com os sinais da velhice e, portanto a aparência já não é a mesma da juventude. Perguntei qual era o sentido da nossa vida e a turma ficou pensativa. Falei que precisamos buscar a real importância do ser humano e da convivência entre as pessoas. As questões levantadas permitiram que os alunos (as) repensassem seus planos de prioridades.

Na seqüência da aula realizamos uma atividade em roda que exigia a troca de olhares entre todos, cada um por vez teria que olhar nos olhos dos outros e voltar ao lugar. A segunda parte da atividade seria o momento em que cada um abraçaria a pessoa em que o olhar mais chamou a atenção. Como a primeira parte não foi feita com seriedade, ficavam rindo e falando, expliquei a segunda parte e disse que não faríamos porque eles não haviam prestado atenção nos olhares. Então um menino da turma dos pequenos falou: “Ah, já sei, eu escolheria a M.”, e ficou na frente dela olhando para seus olhos. Então perguntei porque a escolheu. Mais uma vez, para a minha surpresa, a resposta estava relacionada com a aparência: “porque a cor do seu olho é bonita, é verde”.

Então, mais uma vez, senti-me na obrigação de parar a aula para conversarmos. Pedi silêncio à turma e expus o ocorrido. Perguntei qual era a diferença entre olho e olhar. Ninguém respondeu, não porque não estivessem pensando nisso, mas talvez por não quererem se expor. Expliquei que o olho é uma parte do corpo, que possui características como sua cor e finalidade como nos fazer enxergar. Já o olhar, é a sua expressão viva, ele fala conosco. Neste momento, um menino gritou com outro que estava lhe empurrando e fez cara de irritado. Eu aproveitei o momento e perguntei: “você repararam na expressão dos olhos dele?, não dava para ver que estava brabo?” A turma concordou e deu risada e, então continuei falando: “Pois é, além de nos comunicarmos através da fala e do corpo, a gente também fala com os olhos”. Contei que alguns filósofos consideram o olho como espelho da alma e alguns ficaram surpreendidos com tal possibilidade.

Durante a atividade senti um certo incomodo em se olharem (olho no olho), e por isso, falei sobre a importância de encararmos os olhos dos outros. Perguntei como é o olhar de uma pessoa que está mentindo, normalmente é daqueles que não fixa o seu no nosso. É muito importante nos olharmos, é sinal de que estamos sendo verdadeiros, presentes. Perguntei se gostavam de falar com uma pessoa que desvia o olhar e alguns responderam que não. Foi um ótimo momento de reflexão coletiva, depois ficaram pensando como olharam e como foram olhados pelos (as) colegas durante a prática que havíamos realizado.

A aula terminou e combinamos de todos (as) responderem a chamada com o olhar. Foi um momento de confirmação de toda aquela reflexão, e neste momento estavam todos ansiosos para responder. Ficavam me olhando e sorrindo. Apenas o C. G. (de dezesseis anos) e o C. B. (de quatorze) pareciam estar relutando contra nossos olhares. No momento que chamei o C.B., todos (as) queriam ver sua reação, então ele encarou meus olhos sorridente e todos (as) fizeram cara de contentamento. Quando chamei o nome do C., então ele virou o rosto em direção ao meu, que já o aguardava com olhos sorridentes, olhou-me sorrindo timidamente e logo retirou-os dos meus. A turma adorou e até batemos palma.

No final da aula, alguns meninos contaram para a tia L. que eu havia dito que o olho é o espelho da alma.

Data: 28/ 06/ 2003

Horário: das 10 às 11 horas

Tema: Familiarização e organização dos grupos

Espaço Físico: gramado

Atividades: dinâmica de apresentação, divisão das turmas com as respectivas professoras e decisão do tema da primeira oficina.

Material: nenhum

Desenvolvimento:

Apesar de já conhecer as crianças, sentimos a necessidade de uma apresentação das novas professoras. Fomos recebidas com muitos abraços e logo fomos para o gramado onde reunimos todas as crianças e adolescentes para a primeira aula sem vínculo com a Empresa. Fizemos uma roda e, apesar do clima agitado e conturbado, explicamos como será a dinâmica a que nos propomos trabalhar: divisão das aulas em oficinas mensais com temáticas escolhidas pelos alunos (as). Fizemos uma votação para decidir o horário das aulas e ficou decidido que será das 10:00 às 11:30 horas.

Neste momento a Bruna e a Renata se apresentaram. Falaram suas idades, o que gostam de fazer e responderam a perguntas (comida preferida, e se tinham namorado). Então a Renata explicou como seria a dinâmica de apresentação: cada um fala seu nome, idade e uma palavra esquisita (representada, em seguida, por um movimento dos colegas). A pessoa que se apresentava escolhia a próxima.

Esta dinâmica não deu muito certo porque a maioria das crianças não faziam os movimentos e acabavam dispersando. Até se justifica pelo fato de todos já se conhecerem e assim perdem o interesse pela dinâmica. Enfim, todos (as) se apresentaram e dividimo-los em três turmas: os pequenos com a Bruna, os médios com a Renata (inclusive sua irmã Milena de 11 anos que vai participar das aulas), e os adolescentes comigo.

Algumas crianças ficaram chateadas porque queriam ficar comigo, afinal já estavam acostumadas comigo. Conseguimos convence-los de que seria legal e cada uma de nós foi conversar com seu grupo. Expliquei para os adolescentes que poderiam optar em participar ou não das atividades. Porém, caso se comprometam com oficina terão que participar da mesma. Combinamos de passar uma lista para as assinaturas referentes à participação. Sugerí que iniciássemos com o tema ritmo e música e todos (as) concordaram. Perguntei suas expectativas para nossas aulas e todos permaneceram quietos. Então, brinquei com a turma lembrando o primeiro dia que dei aula para eles (as) onde ninguém abria a boca. Todos (as) sorriram e começaram a dizer que estavam animados (as) e esperavam que fosse legal. Fizemos uma breve avaliação dos semestre que lhes dei aula pela empresa e a turma disse que gostou muito de mim e das aulas. Perguntei se ainda achavam que tenho que ser uma professora mais rígida e disseram que já mudaram de idéia, preferem que continue tranqüila como sempre fui.

Para finalizar, perguntei se gostariam de ensaiar uma quadrilha no sábado que vem, já que terá uma Festa Junina no Lar e todos (as) aceitaram.

Ficamos de marcar a data do início da oficina e de recolher as assinaturas na Festa Junina.

Data: 05/07/2003

Festa Junina no Lar

A festa foi aberta para a toda a comunidade e a maioria dos envolvidos eram da igreja que mantêm o Lar. A Renata e eu chegamos às 10:20 horas e fomos logo ajudar com preparativos. Ficamos sabendo que a Mãe social e sua irmã haviam perdido o Pai e que o Pai Social (genro) e a Tia (filha) foram para Pernambuco para o enterro. Apesar disso o clima estava alegre. Todos (as) perguntavam pela Bruna que deixou de ir por causa de uma viagem a trabalho.

As crianças estavam dispersas e não foi possível reuni-las para o ensaio da quadrilha. Quando convidávamos todas diziam que não queriam dançar. Então, decidimos fazer quadrilha de improviso com os convidados da festa que estivessem interessados.

Assistimos uma apresentação do coral em que algumas crianças do Lar participam e logo a Renata foi embora. Então fui almoçar com as crianças e depois me levaram para conhecer o Lar dos Idosos que foi inaugurado.

Na hora de dançar quadrilha nenhum aluno (a) quis participar por motivo de vergonha. Então, dançaram comigo alguns jovens da igreja e foi bem divertido. Em seguida, fui jogar bets com as crianças e fiz algumas brincadeiras na grama com as meninas.

Fiquei até o final da festa. Foi um momento riquíssimo para nossa integração.

Data: 26/07/2003

Jogos entre Igrejas

Os adolescentes foram participar deste evento e, portanto não houve aula.

Data: 02/08/2003

Horário:

Tema: Aula 1 Ritmo e música

Espaço Físico: Biblioteca

Atividades: batidas corporais, dinâmica do jornal

Material: vassoura, jornal e fita adesiva

Desenvolvimento:

Quando chegamos as crianças já estavam no campo, então fui chamar os adolescentes para fazermos a aula na biblioteca. Um dos meninos (M. A.) me pediu para ficar com a turma dos adolescentes, em vez da turma dos médios e eu deixei (ele ficou por um tempo com a turma dos adolescentes no primeiro semestre e não houve muitos problemas). Avisei que já estava indo para a biblioteca e que ninguém era obrigado a participar da aula, mas aqueles

que quisessem deveriam ir comigo. Só 2 decidiram vir comigo (M. A. e D.) e as 2 meninas (K. e R.) já estavam na sala. Descobri que eles tem aula de informática sábados de manhã e decidimos combinar um horário durante a semana para dar a aula aos que estiverem interessados.

A professora de informática chegou e pedi que aguardasse uns minutos que eu já os liberaria para a aula. Enquanto isso, C. B. passou por nós e subiu para a sala de informática. Então chegaram os outros 3 meninos que faltavam (A., C. G. e M.) e perguntei porque não vieram para a biblioteca comigo. Eles disseram que não sabiam que era para ir. Eu respondi que realmente não precisava porque era para ir somente quem se interessasse em participar das aulas de Educação Física. Perguntei se queriam e eles ficaram desconversando. Percebi que C. G. estava quieto e distante.

No final, todos assinaram a lista de participação na primeira oficina. Combinamos a primeira aula para segunda-feira às 17:00 horas por causa dos meninos que fazem dança (um adolescente e o outro da turma dos médios que quis ficar conosco).

Sai da sala e fui conversar com o Pai Social, perguntei sobre aquele menino que estava quieto e distante. Ficamos um bom tempo conversando sobre a situação de cada criança, sobre a importância do estudo e da educação para o futuro de cada um (a). Ele disse que os adolescentes gostam muito de mim e também não entendeu porque estavam distantes.

Data: 04/09/2003 (segunda-feira)

Horário: das 17:00 às 18:30 horas

Tema: aula 1 ritmo e música (corpo que se comunica)

Espaço Físico: campo de grama de futebol

Atividades: criação de batidas corporais, dinâmica do jornal

Material: vassoura, jornal e fita adesiva

Desenvolvimento:

Quando cheguei, C. G. estava andando de bicicleta no pátio. Quando me viu, ao invés de vir me cumprimentar, entrou em casa. Como cheguei mais cedo fiquei assistindo a um filme com as crianças e a L.. Ele entrou na sala e perguntou porque eu estava lá. A tia pediu que ele me cumprimentasse primeiro. Ele estava mal-humorado e meio quieto. Primeiro perguntei se estava tudo bem com ele e depois respondi que havíamos combinado de transferir as aulas do sábado para a segunda.

Conversei com a L. sobre o menino que quer ficar na turma dos adolescentes ao invés da turma das crianças da idade dele e ela me aconselhou deixa-lo na turma da Renata. Ela disse que ele deve estar fazendo "doce" porque não conhece a professora e prefere ficar comigo. Então, quando ele chegou avisei que poderia fazer a aula de hoje e depois trocaria de turma. Ele nem reclamou e perguntou se podia não participar hoje, então respondi que não haveria problema.

Quis fazer a aula na biblioteca, mas os meninos pediram para ir para o campo. Começaram a jogar futebol e eu pedi para que jogassem no final da aula se sobrasse um tempo. Eles disseram que preferiam jogar no início e combinei de jogarmos um pouquinho

enquanto o menino da dança não havia chego. Insisti para que as meninas também participassem e todos jogamos. Logo em seguida o menino chegou e iniciamos a aula.

Pedi que decidíssemos inicialmente o dia da semana e horário das nossas oficinas. Expliquei que poderia dar aulas antes da informática nos sábados, pois a professora e seu marido disseram que poderiam fazer das 10:30 em diante, ao invés de 10:00 horas. Um dos meninos reclamou do horário argumentando ser muito cedo. A turma, em geral, não se mostrou muito animada com o horário. As meninas responderam que poderia ser então às 9:30 horas.

Os alunos (as) já queriam começar a aula para não perder tempo e expliquei que tínhamos que decidir de uma vez o dia e horário. Que era importante decidirmos porque se não estiverem interessados em participar eu também não quero chegar às 9:30 da manhã e ficar esperando igual ao último sábado. Afinal, se para eles é ruim levantar cedo, eu que venho de longe tenho que levantar mais cedo ainda.

Aquele menino (C. G.) falou que talvez não pudesse ir para a aula algumas vezes. Eu tirei sarro perguntando se dependeria do sono dele e o pior é que era desculpa mesmo. Demos risada e todos aceitaram o horário das 9:30 às 10:30. Combinamos de sermos todos (as) pontuais, pois o tempo será curto.

Enfim, a aula começou e todos (as) estavam concentrados. Tiveram dificuldade para entender a primeira atividade na qual tentei explicar apenas com gesto e sem palavras. Na segunda atividade pedi que montassem duplas e criassem ritmos com batidas corporais. Os meninos se mostraram desinteressados e ficaram fazendo bagunça, avacalhando uns dos outros e dando risada. Dei um tempo para a criação (uns 8 minutos) e voltamos para a roda onde seria o momento das apresentações. As meninas fizeram juntas, mas disseram que não haviam terminado e não queriam mostrar, o menino da bicicleta não quis fazer com aquele que dança e o menino que fez comigo queria que só eu mostrasse o ritmo que inventamos. Conclusão, não estavam interessados.

Pedi que sentassem e prestassem um pouco de atenção em mim. Falei que achava que estavam desinteressados e que, para que isso não aconteça, talvez devêssemos pensar coletivamente os conteúdos de aula. Afinal, de nada adianta eu levar uma atividade que julgo interessante se ela não tiver sentido para quem as pratica. Expliquei que, quando dava as aulas pela Empresa tinha que seguir um planejamento pré-determinado por eles (as), dei o exemplo dos testes de habilidade motora. Uma das meninas disse que achava chato e todos concordaram. Disse que agora a proposta é diferente e que neste momento teremos a oportunidade de decidir coletivamente os conteúdos.

Perguntei o que gostavam de fazer e eles (as) responderam que gostavam das minhas atividades e que podia ficar por minha conta. Sugerí que cada um planejasse uma atividade que durasse uns dez minutos, no máximo, e destinaremos uma aula (posterior à próxima) para que apresentassem atividades que gostem. Eles (as) pensaram em corrida, gincana no mato e malhar, porém não se mostraram animados (as) para organizar e ministrar uma atividade. Mesmo assim, combinei que pensassem uma atividade cada um e que na próxima aula anotassem num papel o nome da atividade para eu montar uma próxima aula com as suas sugestões numa ordem interessante.

Voltamos para as práticas, dinâmica com jornal, e foi muito animado. Participaram intensamente e a aula só acabou porque escureceu a ponto de quase não nos enxergarmos. Fomos conversando até a casa, os responsáveis me convidaram para para jantar e expliquei

que já estava atrasada para uma reunião no centro. Me despedi com muitos abraços e o menino da bicicleta me levou sorridente até o ponto de ônibus. Já havia se soltado e voltamos à amizade de sempre.

Data: 09/08/2003

Horário: das 9:30 as 10:45 horas

Tema: aula 2 de ritmo e música (percepção dos sons e sensações)

Espaço Físico: sala de aula

Atividades: dinâmica de olhos fechados ao som de uma música fúnebre (brincadeira do vampiro) e ao som de uma música tranqüila (brincadeira da semente); construção de chocalhos com latas e sua utilização na criação de diversos ritmos e movimentos com a mesma; reconhecimento de sons no relaxamento.

Material: aparelho de som, cds, vendas para os olhos, latas e fita adesiva

Desenvolvimento:

Ao contrário do que havíamos combinado, nem todos os alunos e alunas estavam esperando em frente a casa. Pedi que chamassem aqueles que estavam atrasados e fui me encaminhando para a sala. Alguns me acompanharam, ajudaram a levar os materiais da aula e pediram para ouvir os cds que carregava. Já estava tudo organizado para iniciarmos a aula e ainda faltava um menino (A.). Disse que começaria sem ele e seu irmão (M.) foi chamá-lo. Logo chegaram e eu pedi que isto não acontecesse mais, pois nosso tempo é curto e já havíamos perdido 15 minutos. Ele tentou se explicar, mas não havia justificativa.

Ao iniciar a primeira atividade alertei a necessidade de silêncio e de manutenção dos olhos vendados para a garantia do sucesso da dinâmica. Ajudei a colocarem suas vendas e os alunos entre si também. Perguntei se estavam enxergando e garantiram que não. Pedi que prestassem atenção na música.

Infelizmente a maioria não entrou no clima de silêncio e concentração nas metas da atividade, estavam preocupados em se jogar uns por cima dos outros, a dar risada e olhar pela venda. Então parei a atividade e expliquei a necessidade de colaboração da turma. Estavam todos agitados e falei que não continuaríamos enquanto não prestassem atenção em mim. Sabem que tenho problema nas cordas vocais e que não acho que deva ficar gritando para nos comunicarmos. Sempre digo, somos em tão poucos que não há sentido em ficarmos gritando uns para os outros. Todos concordaram e comecei a explicar a segunda dinâmica que também era de olhos vendados caminhando pela sala. Pedi que prestassem atenção na música a foi bem mais tranqüilo desta vez.

Então, desliguei a música, pedi que devolvessem as vendas e perguntei quais diferenças havia entre a primeira dinâmica (contexto e música) e a segunda. Em geral, disseram que a primeira era de terror e a segunda era bem tranqüila. Refleti com a turma sobre as sensações que temos diante das coisas e acontecimentos. O quanto um ambiente pesado pode nos transmitir sensações ruins e o quanto um ambiente tranqüilo pode transmitir boas sensações. Ou seja, quanto o nosso meio influencia nosso estado de espírito.

Quando estava explicando a segunda atividade a mãe social pediu licença e pediu para as meninas pegarem o dinheiro em seus quartos para que comprassem suas sandália para a

apresentação que fariam na igreja. Elas me convidaram para ir assistir, mas expliquei que infelizmente já tinha outro compromisso marcado. A mãe social disse que tinha uma novidade para contar, disse que um dos meninos estava namorando. Dei uma risada e perguntei quem era. Todos os meninos apontaram e disseram o nome do C. G. Ele ficou todo envergonhado e também sorriu. Ele tem 16 anos e dizem que faz o maior sucesso com as meninas.

As meninas voltaram e a mãe social foi embora. A aula correu bem, e a segunda atividade explorou bastante a criatividade dos alunos (as). Todos estavam motivados e participativos. O clima era alegre e descontraído.

No final da aula pedi que sentassem, fechassem os olhos e prestassem atenção nos sons. Pedi que não olhassem para o material que emitia sons. Na sequência pedi que abrissem os olhos e identificassem de que material eram feitos todos aqueles sons. Um dos meninos havia espiado e falou que era um cano amarelo. Eu falei ser uma lamentável ele estragar com a imaginação e adivinhação dos colegas. Daí, mostrei o material e disse que gostaria de poder confiar em todos (as), de ter a compreensão e sensibilidade durante o desenvolvimento das atividades.

A aula acabou e todos se despediram de mim com abraços. Lá fora o menino que espiou o cano amarelo me pediu desculpas e disse que se comportaria melhor nas próximas aulas. Nos abraçamos e ficou tudo acertado. Todos nos convidaram (Bruna, Renata e eu) para almoçar com eles. Os responsáveis pelas crianças sempre nos convidam e parecem fazer questão da nossa companhia. Combinamos que iríamos dar aula no asilo (a Bruna e eu), enquanto a Renata ajudava um menino e uma menina (dos adolescentes) (a estudar matemática) e voltaríamos para almoçar.

Foi muito bacana o clima do almoço, as crianças são muito carinhosas e nos relacionamos muito bem.

Data: 16/08/2003

Horário: das 9:30 às 10:45

Tema: aula 3 de ritmo e música (Música da vida)

Espaço Físico: Biblioteca

Atividades: desenho das árvores da vida (passado, presente e futuro); escolha de materiais e instrumentos sonoros e construção de sons referentes a simbologia da vida de cada um; para depois, com a soma dos sons, montar coletivamente uma música.

Material: papel, lápis de cor, aparelho de som, cds, gravador, tambor, pandeiros, chocalhos, flautas, metais, plásticos.

Desenvolvimento:

Ao chegar recebi a ajuda dos meninos para levar os materiais até a biblioteca e eles ficaram muito animados com os instrumentos musicais. Como sempre a aula demorou uns quinze minutos para começar. Estavam todos (as) dispersos pela sala, cada um (a) fazendo uma coisa diferente. Alguns vendo os instrumentos, outros vendo livros, um ouvindo cds e uma das meninas (K. - a filha da mãe social) fazendo uma flor com dobraduras para me dar. Finalmente reuni a turma e pedi que largassem as coisas e prestassem atenção em mim. Daí

o C.G. me entregou um bichinho de origame que havia construído, eu falei que ele poderia pegar no final da aula, mas ele disse que podia ficar para mim. Então agradei os dois presentes e comecei a aula.

Pedi que sentassem de frente para o balcão e fizessem o desenho de três árvores, cada uma representando o passado, presente e outra o futuro deles (as). A turma ficou meio desanimada com a idéia de sentar para desenhar, estavam agitados. Mesmo assim, insisti que fizessem os desenhos e que em dez minutos utilizaríamos os desenhos junto com os instrumentos. Eles não haviam entendido direito o que era para desenhar e pediram que eu explicasse novamente. Então expliquei e deixei um cd tocando com músicas que sei que gostam. Falei sobre a importância de representarem suas vidas por meio das árvores, mas parece que não compreenderam e não fizeram esta relação. Em geral, na hora de nos reunirmos para explicar nossas árvores todos mostraram um passado de nascimento da árvore, crescimento no presente e frutos no futuro. Não falaram como quem retrata sua infância, sua adolescência (presente), nem de suas perspectivas para o futuro. A única mensagem que foi captada foi o fato de nossas vidas parecerem-se como a de uma árvore (nasce, cresce, se desenvolve e morre). Esta atividade serviu para que eu avalie o nível de entendimento que pode haver entre o plano teórico a que me refiro e ao plano de compreensão dos alunos. Inclusive, já houve algumas vezes em que eles falaram que falo difícil, com palavras rebuscadas. Devo ficar mais atenta ao nosso diálogo para que minhas mensagens sejam captadas com clareza e haja a possibilidade de todos (as) se posicionarem diante das temáticas abordadas.

Enfim, continuamos a aula e os sons foram sendo criados sem qualquer relação com os desenhos. Compreensível pelo fato dos desenhos não terem um destaque ou contraste entre passado, presente e futuro.

Gravamos a somatória dos sons e gravamos a música que saiu. Pedi que prestassem atenção aos sons dos colegas e tentassem incluir seus sons de forma harmoniosa no ritmo do tambor e outros instrumentos que já estavam com as marcações de tempo bem definidas. Gravamos novamente e escutamos o som que criamos. Todos (as) queriam ouvir e ficaram bem próximos de mim, atentos (as) e sorridentes. Adoraram escutar. Achei o som parecido com o de um trem passando pelos trilhos, ficou bem legal.

Perguntei se achavam que havíamos criado música. Se o som dos passarinhos, a passagem de um ônibus barulhento e uma risada na seqüência pode ser considerada uma música. Alguns responderam que sim e outros que não. Então, expus minha visão sobre o conceito de música e disse que acreditava termos feito uma música, onde apesar de não ter compasso tão bem definido, tempos bem marcados, apresentam composições sonoras.

Já estava atrasada para ir dar aula no asilo e pedi para a K. anotar num papel as atividades que cada um havia escolhido para montar a próxima aula e depois eu buscava. Também entreguei um livrinho de cursos e profissões da UFPR para cada um, a fim de que se familiarizem com a possibilidade de fazerem faculdade. A filha dos Pais Sociais está no segundo ano do segundo grau e é a que está mais próxima de tentar vestibular. Ela quer medicina e seus pais conseguiram uma bolsa parcial para ela estudar no colégio Positivo.

Quando voltei do asilo ela não havia feito a lista e pelo visto ninguém se motivou em escolher as atividades. Deixei por isso mesmo e desisti de ficar pedindo.

Data: 23/08/2003

Horário: 9:30 às 10:30 horas

Tema: aula 4 de ritmo e música (obra e arte com materiais alternativos)

Espaço Físico: espaço aberto em frente ao salão

Atividades: dinâmica da estátua (escultor, molde e massa permanecem de olhos fechados); construção de instrumentos com materiais alternativos

Material: aparelho de som, cds, latas, garrafas, potes de plástico (de iogurte e de sorvete), isopor, palitos de madeira, pedaços de madeira, tecidos, pedras, painço, barbante, pregos, arame, martelo, tesouras, fitas adesivas e cola

Desenvolvimento:

Cheguei cheia de materiais e, como sempre recebi a ajuda dos alunos e alunas. A porta do salão estava trancada e os meninos perguntaram se eu queria que pulassem a janela para ligar o aparelho de som na tomada. Eu agradei e disse que eu mesma pulava. Alguns meninos deram risadas e pareciam ter achado legal minha atitude. Coloquei o cd e um menino perguntou quem estava cantando. Falei que era a Marisa Monte e outro menino falou que gostava daquele cd dos tribaistas. Deixei a música tocando e começamos a aula faltando chegar dois meninos. Eles chegaram no meio da primeira atividade e pedi que um C.G. os explicasse. Eles disseram que entenderam e demos continuidade. Na primeira parte cumpri o papel de "molde" da dinâmica e depois trocou para o C.G., que adorou a atividade. Os "escultores" trocaram de papel com as "massas" e eu ocupei o papel do C.G. (como estátua - massa). Esta atividade só tem graça se todos permanecerem de olhos fechados e copiarem o molde na massa apenas pelas sensações do tato. Quando acabou a atividade, os dois meninos que chegaram atrasados disseram não haver entendido que era para fechar os olhos. Perguntei se gostaram da atividade e todos responderam que sim. Falaram que o professor novo que está dando aula pela empresa havia feito uma atividade parecida, mas que esta era mais interessante. Eu comentei sobre a importância do contato entre as pessoas e o quanto as pessoas muitas vezes se privam do contato físico, carinho e afeto dos outros.

Passamos para a atividade de construção de instrumentos sonoros e disponibilizei uma variedade enorme de materiais para que se utilizassem no processo de criação. O A. me elogiou pelo empenho de juntar tantos materiais e dar tantas opções. Alguns não sabiam o que fazer e outros foram logo inventando os seus. O C.G. preferiu fazer um brinquedo ao invés de um instrumento. Deixei livre para que construíssem o que quisessem. O tempo foi passando e já estava na hora de ir embora. As crianças da turma da Renata combinaram de apresentar uma música no lar dos idosos e os adolescentes emprestaram seus novos instrumentos para as crianças que não tinham os seus.

Não foi possível fazer um fechamento e uma reflexão final sobre a aula. Estava atrasada e a professora de informática também já havia chegado.

Data: 03/09/2003 (quarta-feira)

Horário: 17:00 às 18:20

Tema: aula 5 de ritmo e musica (fechamento)

Espaço Físico: salão

Atividades: dinâmica da atenção (buscamos a solução dos problemas em lugares errados), coreografia das chaves, avaliação da oficina, leitura e reflexão de um texto (título: "quase")

Material: caneta, chaves, barbante e tesoura

Desenvolvimento:

A Renata e eu fomos dia de semana porque não tínhamos disponibilidade de horário no próximo sábado. Em função disso as duas meninas e um dos meninos tiveram a falta justificada. Conclusão, dei a aula somente para quatro meninos (os dois irmãos, o D. e o C.G.). Neste dia o C.G. estava bravo com o D. e, pôr isso, estava meio distante. Pedi que se aproximasse para começarmos a aula e ele não queria. Perguntei o que ouve e ele chamou o outro menino de algo como "boca grande", "fofoqueiro", não sei bem. O outro ficou quieto e nem tentou se defender.

Falei que gostaria de começar a aula fazendo uma avaliação da primeira oficina que já está terminando, falar o que aprenderem e o que gostariam que fosse diferente. Perguntei quem gostaria de começar e eles ficaram se olhando. Então ficaram empurrando para uns para os outros. Daí o M. falou para eu começar e eu disse que gostaria de ser a última para não influenciar nas suas respostas. Ele me olhou e falou: "eu até já sei o que vai dizer". Então sorri e perguntei o que eu diria. Ele respondeu que as aulas pretendiam que todos fossem cooperativos, soubessem dividir os materiais e se ajudar. Achei muito legal porque nem tinha me dado conta que aqueles momentos de criação eram ricos para a relação de troca e partilha dos materiais entre os alunos, mas de fato nunca haviam brigas por materiais. Eles não possuem a característica de possessivos e egoístas. Estão acostumados a dividir tudo e lidam aparentemente bem com isso.

Em geral, os meninos disseram que gostaram das aulas e que aprenderam bastante sobre música e as formas de trabalhar com ela e com os sons. Eu falei que tinha como intenção, com esta oficina, que eles refletissem sobre o nosso conceito do que é música, do que consideramos uma boa música, e de como isto varia de região para região. Falei sobre o fato dos nossos gostos serem influenciados pelo meio que nos cerca e que muitas vezes, o que para nós pode ser o máximo para outros pode ser péssimo. Aliás, por isso que devemos aprender a respeitar as diferenças e entender o contexto de cada um.

Enfim, demos início às atividades. O C.G. ainda estava aborrecido com o colega e não quis participar da atividade. Ele ficou olhando e só resolveu participar quando já tinha se dado conta do enigma do jogo e queria me auxiliar na demonstração que evidenciava a resposta do problema. Até que os outros encontraram a solução da dinâmica e o C.G. já estava mais animado. Todos ficaram muito envolvidos com a primeira atividade, apesar de demorarem para revelar o "enigma".

No segundo momento fizemos a construção dos instrumentos com as chaves e barbantes. Durante a montagem dos ritmos e movimentos o tempo da aula já estava no fim e cada um criava individualmente. O clima era mais de brincadeira do que de experimentação de sons e ritmos. Decidi parar para lermos um texto e eles estavam muito agitados. Falei que era melhor deixar para outra hora, pois eles já estavam dispersos. Daí eles disseram que

gostariam de ouvir. Enquanto isso os alunos entraram na sala e desisti de fazer uma reflexão sobre o texto. Só perguntei se haviam gostado e o que haviam entendido pela mensagem. Um dos meninos disse que devemos nos esforçar e ir atrás do que queremos, mas que às vezes não conseguimos as coisas por falta de dinheiro. Eu falei que nem tudo que precisamos se compra, aliás, o que mais precisamos para sermos felizes não encontraremos nas grandes riquezas, mas sim, na simplicidade das coisas e no valor que as damos no dia-a-dia. Talvez valorizamos as coisas erradas, outras tantas só valorizamos quando perdemos. Todos disseram que gostaram e logo encerramos a aula.

Os adolescentes me levaram até o carro e ficamos conversando. Falei que havia me lembrado de uma coisa que me deixa muito feliz e que não preciso pagar, adoro cursar Educação Física na Universidade Federal do Paraná. Um deles disse que ouviu falar que estudar nas faculdades particulares é melhor porque não faltam materiais. Eu respondi que em outros aspectos achava a pública mais interessante. Dei o exemplo do meu curso que se apresenta muito técnico em algumas particulares (ensina para o mercado de trabalho, para ser um instrutor de exercícios) e a nosso departamento que tem enfoque político maior e nos leva a refletir, questionar e reinterpretar tudo que ouvimos e aprendemos (ao meu ver parece estar mais voltado para a formação humana). Eles acharam meio complicado e eu combinei de na próxima aula falar um pouco mais sobre esse enfoque político e a importância da análise e reflexão sobre as coisas e os fatos.

Data: 27/09/2003

Horário: 9:30 às 10:45

Tema: fechamento da oficina e início da próxima

Espaço Físico: sala de televisão

Atividades: Passar uma fita sobre bandas que fazem músicas com materiais alternativos e com cenários cotidianos; escolha e introdução da próxima oficina

Material: fita cassete

Desenvolvimento:

O vídeo cassete estava estragado e, portanto, fomos para a biblioteca dar início à nova oficina. Todos sentaram e pedi que cada um desse uma sugestão de conteúdo, foram eles: jogos cooperativos (eu havia sugerido anteriormente e alguns gostaram da ideia), vôlei e futebol. No momento da votação, 5 decidiram optar pelos jogos cooperativos e 2 pelo futebol. Expliquei que desenvolveríamos o tema escolhido pela maioria, e que ninguém é obrigado a participar. O C.G. disse que não queria participar. Então eu avisei que não havia problema e que já poderia sair se quisesse. Ele ficou parado me olhando e, então, perguntei se gostaria de ficar neste dia. Ele aceitou e resolvemos dar início às atividades.

Como o tema foi uma surpresa e havia programado a aula para mostrar o vídeo, acabei tirando as ideias quase espontaneamente da minha cabeça. Para começar, pedi que se dividissem em dois grupos e escrevessem num papel o significado de cooperação e competição e dessem exemplos de atividades que trabalhamos relacionados com os conceitos.

Nos reunimos novamente e cada equipe explicou o seu. Foram bem corretos os exemplos e demonstrou que o efeito cooperativo das atividades, até então realizadas (desde a primeira etapa) foi explicitado e detectado pelos alunos e alunas.

Então fiz duas atividades com a turma e paramos para pensar a diferença entre as duas. Cada um foi dando uma característica até definirem a primeira como competitiva e a segunda cooperativa (precisava da ajuda de todos para a brincadeira funcionar e não havia busca individual pela vitória, nem havia perdedores).

Dando continuidade, expliquei a atividade da “corrida para o abraço”. A proposta consiste em correr de olhos fechados, em linha reta, de encontro aos colegas. Eu perguntei quem se candidatava a começar e todos disseram que não queriam ir. Ficaram se olhando, deram risada e nenhum (a) teve coragem de ir. Então eu sugeri um iniciante e o M. falou para eu ir primeiro e depois ele ia. Eu aceitei, mas nem todos se reuniram para me segurar ao final do corredor. O clima estava descontraído, mas ninguém tinha coragem de ir. Daí, foi a vez do menino que me pediu para ir primeiro. Alguns meninos quiseram abrir o corredor ao invés de segurá-lo. Eu insisti sobre a importância de todos participarem daquele desafio. E todos acabaram participando. Esta atividade demorou um tempão.

Finalmente sentamos para conversar e refletir sobre a aula. Comecei falando sobre a importância das pessoas confiarem umas nas outras. A última atividade era muito mais de confiança do que de coragem. Então perguntei porque foi tão difícil para cumprirem o desafio e todos ficaram quietos. Falei que achava muito importante confiarmos nas pessoas que estão próximas de nós. E que por morarem juntos, para que mantenham amizade, devem confiar uns nos outros. Falei ser este um dos valores pregados pela cooperação.

Já a competição, que é o que mais temos visto em nossa sociedade, evidencia a busca individual de vitória e cria o estigma de querermos ser melhores que os outros, de termos mais bens materiais que os outros, de querermos tirar vantagem sobre os outros, de fazermos julgamentos dos outros (e daí são criados os preconceitos e a busca por superioridade). É por isso que as pessoas ficam egoístas, metidas, intolerantes, mentirosas, interesseiras e mesquinhas, é porque estamos sempre sendo exigidos e comparados. Assim funciona o sistema econômico do nosso País (o Capitalismo), nele que surgem as desigualdades sociais, que gera a miséria, violência entre outros problemas. Na ótica do Sistema Capitalista, onde todos objetivam acumular bens (serem ricos), para que alguns tenham mais dinheiro é preciso que outros tenham menos (só existe o rico por comparação ao pobre). É este sistema que define os meios de produção trabalhistas e que cria a hierarquia entre os cargos e profissões (quem é considerado melhor ou mais influente, ganha mais e manda mais). São nos meios trabalhistas que as pessoas disputam posição social e acabam entrando nas classificações como sendo da classe alta, média ou baixa. E nós não precisamos achar que tudo isso seja correto e muito menos normal. Se acreditarmos numa sociedade mais justa, mais humana, e menos preconceituosa, precisamos perder os preconceitos que criamos em nossas mentes, não explorarmos, nem permitirmos que nos explorem, prezarmos pela justiça e pelos direitos iguais. Entendermos que ninguém é melhor que ninguém, enfim, nos unirmos em busca do que julgarmos melhor para todos.

Infelizmente estava na hora de ir embora e os alunos (as) não fizeram muitos comentários. No decorrer da minha fala alguns fizeram algumas perguntas e todos estavam atentos a tudo que eu falava. Uma das meninas falou que lá na casa eles não ficam brigando e sabem repartir as coisas.

Sinto que estes adolescentes não estão muito acostumados a questionarem as coisas. Aprenderam mais a obedecer e a terem disciplina. Me sinto como quem coloca lenha na fogueira e às vezes nem sei se saberei apagar. Talvez a idéia não seja mesmo apagar. Eu não tenho respostas para tudo, mas enquanto eles estiverem se fazendo perguntas e refletindo sobre as coisas meu objetivo terá sido alcançado.

Data: 04/10/2003

Horário: 9:30 às 10:30

Tema: aula 2 de jogos cooperativos (futebol oprimido opressor)

Espaço Físico: campo de grama de futebol

Atividades: futebol sem equipe (cada um por si), reflexão e comparação com o futebol tradicional; oprimido opressor (equipe pequena cria as regras do jogo), discussão sobre as reações de cada um e sobre a imposição de regras injustas ditadas pelos outros

Material: bola de futebol

Desenvolvimento:

Foi bem decepcionante chegar no lar e não ver os adolescentes prontos para aula. Encontrei os alunos da Renata e avisei que fariam a aula comigo. Eu havia combinado com a Renata de juntar as turmas para que minha aula fosse mais motivante naquele dia. Só encontrou um dos adolescentes (C.B.) que, quando avisei que jogaríamos futebol, ficou super animado com a aula. Reuni a turma no Campo e perguntei onde estavam os adolescentes. O único que havia comparecido respondeu que os outros estavam estudando para aprova de informático que fariam nesta manhã. Iniciamos a aula e logo chegou a professora de informática. O C.B. foi correndo para a biblioteca. Conclusão, dei a aula somente para a turma dos médios e foi bem proveitosa, no final fizemos várias reflexões sobre a construção de regras que favorecem apenas alguns e sobre aquelas regras que não participamos da construção, não as compreendemos e mesmo assim, muitas vezes, não as questionamos.

Assim que a aula acabou fui conversar com o Pai Social para entender o fato dos adolescentes não terem me dado nenhuma satisfação e terem faltado a aula. Além do fato da professora de informática ter chego mais cedo. Neste momento chegou o marido da professora e ele respondeu que ela chegou mais cedo só para organizar as coisas e que não haveria motivo para eles não participarem da minha aula. Eu falei que então conversaria com os adolescentes sobre isso.

Data: 25/09/2003

Alunos e alunas da PUC fizeram atividades com as crianças e adolescentes, portanto não houve intervenção. Conversei com os Pais Sociais sobre a necessidade de marcarmos reuniões entre nós. Ficamos de marcar um horário.

Data: 15/11/2003

Horário: 9:30 às 10:30

Tema: Avaliação das aulas

Espaço Físico: Biblioteca

Atividades: questionário

Material: folhas e canetas

Desenvolvimento:

Ao chegar na Casa cumprimentei a todos (as) e me encaminhei para a Biblioteca. O C.B. me acompanhou e disse que vai morar com uma família nos Estados Unidos. Eu perguntei se ele gosta da idéia e ele respondeu que sim. Perguntei se sua irmã (que mora junto na casa) também iria e ele confirmou sorridente. Ele perguntou o que faríamos naquela aula e eu avisei que seria uma avaliação, pois é a última aula do ano. Ele perguntou se não voltaria mais. Respondi que jamais deixaria de ir no Lar.

Estavam quase todos (as) na sala e perguntei pelo D. Me disseram que ele não iria para a aula porque estava recebendo a visita de seus tios que moram em Santa Catarina e estão pretendendo levá-lo para morar com eles.

Ainda faltava o C.G.. Saí da biblioteca e o encontrei na sacada do quarto. Pedi que viesse participar da aula porque era um dia muito importante e ele argumentou que precisava arrumar o quarto. Eu disse que viesse e depois eu o ajudava a arrumar o quarto. Ele deu risada e disse que não. Daí os outros meninos disseram que ele estava era dando desculpa para não vir. Eu insisti mais uma vez e ele disse que já viria.

Fiquei alguns sábados sem ir no Lar devido a alguns compromissos e Fóruns nos quais participei. Em decorrência disso os adolescentes me perguntaram porque eu estava sumida e portanto resolvi justificar os compromissos que levaram à minha ausência. Falei o quanto havia aprendido no Fórum Social Brasileiro que aconteceu em Belo Horizonte/ MG. Falei sobre a necessidade de conhecermos melhor as coisas antes de assumirmos uma opinião diante dos fatos. Contei que entrei num projeto social e que estou dando aula na Vila Zumbi e num assentamento do Sem Terra na Lapa. Perguntei o que eles achavam sobre o movimento dos Sem Terra e a maioria se manifestou dizendo que eram vagabundos, preguiçosos, bandalheiros. Perguntei de onde tiraram esta opinião e alguns disseram que escutam falar por aí, na televisão. Eu falei: "então tá, vou contar uma história pra vocês. Teve um movimento contra a venda da Copel em frente à Assembléia dos Deputados e fui participar. Durante o movimento houve um confronto com a polícia. No jornal da televisão só o que mostraram foi o confronto que ganhou tom de vandalismo ao movimento. Por um acaso eu tenho cara de bandalheira? Eles responderam sorrindo que não e eu pedi que então prestassem atenção no quanto as informações que recebemos podem ser destorcidos e mostrar apenas os pontos convenientes. Falei que a luta dos Sem Terra deve ser analisada desde sua concepção e não a partir de fatos isolados, que não lutam para se darem bem diante dos outros, ou para terem privilégios, mas sim para terem direitos que são justos.

Enfim, passei o meu recado e avisei que achava importante que fizéssemos uma avaliação das aulas. Para que estejamos sempre procurando melhorá-las naquilo que estiver sendo falha. Alguns ficaram meio desanimados com a idéia de fazer avaliação e o C.G., que já havia chego, falou que se soubesse que era isso nem teria vindo. Eu falei que seria rápido e que era importante que fossem bem verdadeiros em suas respostas.

As perguntas foram em relação, à professora, aos conteúdos, ao relacionamento com os colegas, a visão sobre essa educação física (se havia diferença das outras que conhecem na escola e no projeto da Empresa, antes da minha chegada), o que aprenderam e se valeu à pena.

No final, agradei a todos (as), disse que gostei muito de conhecê-los (as), que o ano que vem poderei continuar dando aula caso haja interesse por parte deles. Expliquei também o fato de usar esta minha experiência junto com eles no meu trabalho de pesquisa de conclusão de curso. Expliquei um pouco da história da Educação Física nas escolas. O papel que foi cumprindo no decorrer dos anos e o papel que eu acredito que deva cumprir. Que, já concluo ser, colocar as pessoas para pensar e refletir, para que possam agir com mais consciência e coerência no decorrer de sua vida, a cada obstáculo e decisão que venham a tomar.

~~Amorosa~~ Eu acho as aulas muito
pás elas são divertidas. A professora explica bem
da atividades muito legais

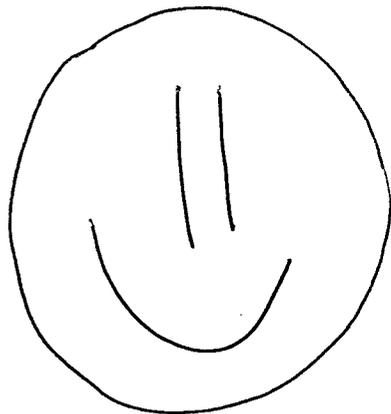
Eu me relaciono bem com a professora e com os
colegas (eu acho) às vezes faço um pouco de bagunça
mas fora isso eu sou normal 
↳ de vez em quando

De um certo ponto de vista sim as aulas são
distintas das letras por exemplo. Atividades
que fazem você refletir a respeito da natureza, de outras
coisas, de você mesmo etc. Tem atividades que fazem
pessoas se ajudarem e muitas outras (é uma boa
são da educação física) ~~etc~~

Valuaria na pena ~~de~~ ter as aulas pois nos ensinam
suspensão o outro da natureza eu não jogaria ~~etc~~
ninguma das aulas fora (eu acho). (não eu tinha
etc).

A com certeza ajudou a perceber na forma em que
o reinos da realidade das pessoas e a minha
- exemplo quando ela fez uma atividade que
da coisa que eu não gostava eu dava um no
a coisa

Ela é uma professora flexível, lider trabalhadora
nto  é uma pessoa, acessível e dependente
e é exigente e isso é bom (pelo menos do meu
to de vista).



A carnêla é uma pessoa muito legal, é uma pessoa que não pensa só nela, pensa por todos é uma pessoa que gosta de ver seus compo-
nhêiro bom, alegre, feliz etc.

Seu meu comportamento bom, dou o meu respeito
minha atenção procuro entender ela, porque
tudo isso que eu faço por ela, ela faz em
"tolerância", porque ela procura entender seus alunos
procuro entender o que os outros estão presi-
sando,

As aulas que a professora procura mostrar
não é apenas uma aula é uma super aula
porque ela não dá apenas a aula ela
recura mostrar realmente como é uma
realidade com a sociedade lá fora, se importar
com os outros, e não julgar as pessoas
sem saber direito sempre procura ver de
todas as partes.

Esta visão de educação física é diferente
das outras.

4 todas estas aulas foram muito importantes aprendemos muitas coisas e se pechasse net tudo com certeza voltaria tudo de novo

5 colocou-me a pensar nas coisas e a refletir em cada coisa que fazemos para que não ferir-mos os outros etc.

 6 se eu estiver errado, e alguém me disser que estou errado, eu procuro ver onde estou errado e aceitar a opinião de outros assim eu não estou sendo uma pessoa dura que não aceita opinião de ninguém e estou aprendendo muito mais aprendendo um pouco de cada um e transformando em uma grande coisa.

ela é uma pessoa muito legal e ela é

o meu relacionamento muito bom com os colegas e a professora
isso com eles e meu comportamento bom ali eles muito legais

é uma diferença muito grande a educação física
e professora eu aprendi muita coisa na educação física
as eu refiro da minha escola tem mais futebol e coisas
as a educação da professora e ela legal e gostei também
que é um pequenino parada.

eu não perdi nada da aula aprendi mais gestões bastante
é muito bom aprendi coisas novas a respirar mais os col-
s.

professora ajudou bastante a pensar refletir e fazer
as coisas melhor

professora foi mais líder ela planejava as coisas e
organizava para a gente e queria ou não

melhor a professora ser exigente com as coisas

como é o professor?

RESPOSTA: SIMPÁTICA, BONITA, BOA.

como eu sou com o professor e com os colegas?

Eu sou o mais ou menos legal, em as vezes ~~eu~~
~~eu~~ ~~estou~~ em fase de ~~estudo~~ balizado.

professora de educação física. Ela ensina algumas brincadeiras
de jogos, lançamentos. Ela é Boa bonita.
Educação física de hoje é mais legal do que antes.

A EDUCAÇÃO FÍSICA É MUITO IMPORTANTE PARA O DESENVOLVIMENTO

PROFESSORA ME AJUDOU A REFLETIR

SIM

líder ASSESSIVA

É ESSENCIAL.

O jeito da professora tem uma setima personalidade que conheço e uma maneira diferente de dar aula tudo feliz na calma e organizada além de ser uma setima professora é uma querida amiga.

No meu modo de me ver meus modos eu me dou muito Bem com os alunos e com a professora eu me vejo um aluno cooperador e participativo

1) É diferente porque esta educação física trabalha muito com a criatividade e não com o esporte ela é Boa porque é muito criativa

~~Boas~~ Boas aulas foram muito importantes e valeu a pena ter participado

1) me ajudou muito a pensar

adicionou muito bem é assessoria e não é agente local e simonmica